

MASTER'S THESIS

De Relatie tussen Collegiale Steun en Job Crafting door Leraren en de Rol van Occupational Self-Efficacy

Visser, Monique

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



De Relatie tussen Collegiale Steun en Job Crafting door Leraren en de Rol van Occupational Self-Efficacy

**The Relationship between Teachers' Collegial Support and Job Crafting and the Role of
Occupational Self-Efficacy**

Monique Visser

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 4 mei 2019
Begeleiding: Prof. dr. Marjan Vermeulen

Voorwoord

Voor u ligt de thesis 'De Relatie tussen Collegiale Steun en Job Crafting door Leraren en de Rol van Occupational Self-Efficacy'. In dit onderzoek heb ik onderzocht of steun van collega's en het zelfvertrouwen dat leraren hebben ervoor zorgen dat leraren actief zijn in hun loopbaanontwikkeling. Deze thesis is geschreven in het kader van het afronden van de studie Onderwijswetenschap aan de Open Universiteit. Ik heb hier aan gewerkt van september 2017 tot mei 2019.

De basis van dit onderzoek lag in het onderzoek van Piety Runhaar, Machiel Bouwmans en Marjan Vermeulen (2019) naar persoonlijke en omgevingsfactoren die van invloed zijn op de loopbaanontwikkeling van leraren. De begeleiding lag in eerste instantie bij Piety Runhaar. Onder haar begeleiding ben ik op zoek gegaan naar een voorspellende factor, die in het eerdere onderzoek nog niet aan bod was gekomen. Uiteindelijk heb ik gekozen voor de steun van collega's, omdat ik het belang hiervan in de dagelijkse praktijk voor mijn eigen ontwikkeling ervaar. Ook bij mijn studie hebben mijn collega's mij gestimuleerd en ondersteund. Onder begeleiding van Marjan Vermeulen heb ik het onderzoek uitgevoerd en mijn thesis geschreven. Ik wil zowel Piety Runhaar als Marjan Vermeulen hartelijk danken voor hun inspiratie, motivatie, duidelijk feedback en praktische tips.

Bij het uitvoeren van het onderzoek bleek het moeilijk respondenten te vinden. Scholen gaven aan overspoeld te worden door onderzoeksverzoeken. In tijden van hoge werkdruk wilden veel directeuren hun leerkrachten beschermen voor extra belasting. Toch zijn er directeuren geweest die mij de ruimte hebben gegeven om de leraren te verzoeken mee te werken aan mijn onderzoek, uiteraard op vrijwillige basis. Veel leraren hebben, ondanks hun drukke agenda, hier gehoor aan gegeven. Ik ben iedereen zeer dankbaar.

Als laatste wil ik mijn directe familieleden bedanken voor alle ruimte die ik heb gekregen. Ik heb veel tijd doorgebracht achter mijn computer en was daardoor vaak niet beschikbaar voor andere activiteiten. Nu komt er weer meer tijd om leuke dingen te doen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Monique Visser

Hoofddorp, 4 mei 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Summary	6
1. Inleiding	8
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek	8
1.2 Theoretisch kader	9
1.2.1 Job Crafting	9
1.2.2 Collegiale Steun	11
1.2.3 Occupational Self-Efficacy als mediërende en modererende factor	12
1.3 Vraagstelling en hypotheses	14
2. Methode	16
2.1 Design	16
2.2 Onderzoeksgroep	17
2.3 Materialen	17
2.4 Procedure	18
2.5 Data-analyse	19
3. Resultaten	20
3.1 Steekproefgrootte	20
3.2 Beschrijvende statistiek	20
3.3 Hypothesetoetsing	21
3.3.1 Hypothese 1 en 2: Directe effecten van CS en OSE op JC	21
3.3.2 Hypothese 3: Mediërend effect van OSE op de relatie CS-JC	22
3.3.3 Hypothese 4: Modererend effect van OSE op de relatie CS-JC	24
4. Conclusie en discussie	25
4.1 Algemene bevindingen	25
4.2 Limitaties	28
4.3 Wetenschappelijke en maatschappelijke significantie en implicaties	29
5. Referenties	30
Bijlagen	38

De Relatie tussen Collegiale Steun en Job Crafting door Leraren en de Rol van Occupational Self-Efficacy

Monique Visser

Samenvatting

De kwaliteit van onderwijs hangt in hoge mate samen met de kwaliteit van de leraren (Hattie, 2009; Stéger, 2014). Collegiale steun en professionele ruimte zijn van belang voor het optimaal functioneren van de leraar (Biesta, 2015; Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Newberry & Allsop, 2017). De vraag is of de steun van collega's direct verband houdt met het nemen van professionele ruimte in de vorm van Job Crafting (JC) of dat hier andere factoren, zoals het vertrouwen in de eigen deskundigheid om werkgerelateerde situaties het hoofd te bieden (Occupational Self-Efficacy), een moderende of mediërende rol bij spelen. JC toegepast door leraren zou bij kunnen dragen aan het verhogen van de onderwijskwaliteit. Naarmate het gevoel van Occupational Self-Efficacy (OSE) vergroot, zou de noodzaak van Collegiale Steun (CS) voor JC kunnen afnemen. Daarnaast zou door steun van collega's in de vorm van bijvoorbeeld feedback, praktische ondersteuning en het uitwisselen van kennis, de OSE kunnen vergroten, waardoor leraren zelfverzekerd genoeg zijn om te job craften.

Om hier inzicht in te krijgen werd een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Participanten waren 158 leraren van 11 scholen uit de regio Aalsmeer, Uithoorn en De Ronde Venen. De directeurs van deze scholen zijn direct benaderd met het verzoek onder hun lerarenkorps een online survey uit te zetten, bestaande uit de Job Crafting Schaal (Tims, Bakker, & Derks, 2012), de Occupational Self-Efficacy Schaal (Schyns & Von Collani, 2002) en een nieuw ontworpen vragenlijst voor Collegiale Steun. Op verzoek kon de vragenlijst op school ook op papier worden afgenomen.

Resultaten lieten zien dat hoe meer steun van collega's werd ervaren, hoe meer leraren initiatieven namen om de werkomgeving aan te passen. Voor verschillende dimensies van JC spelen echter verschillende typen CS een rol. Hoewel het vertrouwen in de eigen beroepsmatige kennis en vaardigheden JC stimuleert, is de rol van OSE niet eenduidig voor de relatie tussen JC en CS. OSE heeft hier een mediërende rol bij de relatie tussen de CS subschaal die verwijst naar een gevoel van verbondenheid en JC gericht op een toename van structurele hulpbronnen, met name een modererende rol bij de relatie tussen CS in de vorm van informatie/evaluatie en JC gericht op een toename van sociale hulpbronnen en uitdagende taakeisen en alleen een direct effect op JC gericht op een afname van belemmerende taakeisen.

Het stimuleren van JC is gewenst, omdat dit leidt tot betere prestaties bij werknemers (Demerouti, 2014) en verhoogde effectiviteit van organisaties (Tims et al., 2012). Leraren en schoolorganisaties kunnen dit doen door het actief creëren en faciliteren van samenwerking en steun tussen collega's, waarbij aandacht is voor een invulling die OSE stimuleert.

Keywords: Collegiale Steun – Job Crafting – Occupational Self-Efficacy - loopbaanontwikkeling

The Relationship between Teachers' Collegial Support and Job Crafting and the Role of Occupational Self-Efficacy

Monique Visser

Summary

The quality of education is highly correlated with the quality of the teachers (Hattie, 2009; Stéger, 2014). Collegial Support and professional autonomy are important for the optimal functioning of the teacher (Biesta, 2015; Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Newberry & Allsop, 2017). The question is whether the support of colleagues is directly connected to professional autonomy in the form of Job Crafting (JC) or that other factors, like the trust someone has in their ability to face difficult work-related situations (Occupational Self-Efficacy), play a moderating or mediating role. JC applied by teachers could contribute to heightening the quality of education. As the Occupational Self-Efficacy (OSE) increases, the necessity of Collegial Support (CS) for JC could decrease. It's also possible that support from colleagues, for instance in the form of feedback, practical assistance or knowledge exchange, could increase OSE, which would make teachers feel confident enough to job craft.

To get insights in these relations a quantitative research was performed. Participants were 158 teachers from 11 schools in the region Aalsmeer, Uithoorn and De Ronde Venen. The headmasters of these schools were directly approached with the request to give the teachers at their school access and request their cooperation to an online survey, consisting of the Job Crafting Scale (Tims, Bakker, & Derks, 2012), the Occupational Self-Efficacy Scale (Schyns & Von Collani, 2002) and a newly designed scale for Collegial Support. On request it was also possible to collect data using a paper version of the questionnaire at the school.

Results showed that an increase in experienced support from colleagues was connected to increased initiatives from teachers to change the work environment. There were differences between the JC dimensions in the type of CS that stimulated them. Though self-confidence in professional knowledge and skills stimulated most dimensions of JC, there is no singularity in the role it plays in the relationship between CS and JC. OSE has a mediating role in the relationship between the CS subscale that refers to a feeling of relatedness and JC focused on an increase of structural job resources, mainly a moderating role in the relationship between CS in the form of information/evaluation and JC focused on an increase of social job resources and challenging job demands and only a direct effect on JC focused on a decrease of challenging job demands.

Stimulating JC is desirable, because it leads to better work performance of employees (Demerouti, 2014) and increased effectivity of organizations (Tims et al., 2012). Teachers and organizations can do this by actively creating and facilitating cooperation and support between colleagues in a such form that it stimulates OSE.

Keywords: Collegial Support – Job Crafting – Occupational Self-Efficacy – Professional Development

1. Inleiding

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

De leraar is een belangrijke factor voor de leeropbrengsten van leerlingen (Sammons & Bakkum, 2012; Stéger, 2014). Om optimaal te functioneren heeft een leraar professionele ruimte nodig (Biesta, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012). Professionele ruimte is de ruimte, die een leraar heeft, om zijn of haar expertise in te zetten ten gunste van onderwijsinhoud, onderwijsinrichting en professionele ontwikkeling (Ministerie van OCW, 2008). Wanneer professionele ruimte door leraren genomen wordt om veranderingen aan te brengen in de wijze waarop zij hun functie vormgeven, spreekt men van Job Crafting (JC) (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Volgens Tims en Bakker (2010) zijn deze veranderingen erop gericht een betere aansluiting te bewerkstelligen tussen werkeisen en -bronnen en persoonlijke mogelijkheden en behoeften. Werknemers die JC toepassen, leveren betere prestaties (Demerouti, 2014) en verhogen de effectiviteit van de organisatie (Tims, Bakker, & Derks, 2012). JC toegepast door leraren zou dus bij kunnen dragen aan het verhogen van de onderwijskwaliteit.

Organisaties kunnen JC stimuleren door middel van ondersteunende structuren en cultuur. Hiervoor is kennis nodig over welke omgevingsfactoren JC faciliteren. Berg, Wrzesniewski en Dutton (2010) vonden dat werknemers, die zich net als leraren, niet in leidinggevende posities bevinden, het vertrouwen en de steun van collega's als een voorwaarde zien om te job craften. In dit onderzoek wordt een positieve relatie verwacht tussen Collegiale Steun (CS) en JC.

Er zijn grote verschillen tussen leraren als het gaat om de mate waarin zij investeren in professionele ontwikkeling (Aarts & Waslander, 2008; Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens, & Claessen, 2011). Naast omgevingsfactoren zorgen ook individuele factoren voor deze verschillen. In eerder onderzoek naar factoren die de deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten beïnvloeden (e.g. Kwakman, 2003; Runhaar, Sanders, & Yang, 2010) is nog weinig aandacht geweest voor de persoonlijke overtuigingen van leraren, terwijl deze overtuigingen een rol spelen bij beslissingen die individuen in hun leven maken (De Vries, Van de Grift, & Jansen, 2013). Een persoonlijke overtuiging verwijst naar een propositie, waarvan iemand zich al dan niet bewust is, maar die als waarheid wordt ervaren, waardoor emotionele betrokkenheid bij deze propositie ontstaat (Borg, 2001). Occupational Self-Efficacy (OSE) is een persoonlijke overtuiging, die zich richt op het vertrouwen van een individu in de eigen capaciteiten om succesvol beroepsmatige taken en eisen uit te voeren (Abele & Spurk, 2009). Dit beroepsmatige zelfvertrouwen zou een modererende of mediërende factor kunnen zijn in de relatie tussen CS en JC. OSE zou de noodzaak van CS voor JC kunnen verlagen, omdat leraren naarmate zij meer zelfvertrouwen hebben in hun eigen beroepsmatige kennis en vaardigheden, de steun van collega's minder nodig hebben om op eigen initiatief veranderingen aan te brengen in hun werkvormgeving en uitvoering. Bandura (1999, 2000) heeft gesuggereerd dat de

relatie tussen omgevingsvariabelen en keuzes die mensen maken niet beïnvloedt wordt door Self-Efficacy, maar dat deze loopt via Self-Efficacy. CS kan OSE voeden. JC is het aanpassen van de functievormgeving aan de eigen mogelijkheden, zoals de werknemer deze zelf inschat. OSE heeft daarom naar verwachting een positieve relatie met JC.

Het doel van dit onderzoek is na te gaan of CS een positieve relatie heeft met JC en of OSE hierin een modererende of mediërende rol speelt. Inzicht in de relatie tussen steun van collega's en OSE met JC, vergroot de kennis over mogelijke interventies in de werkomgeving, die JC stimuleren. Dit is van belang, omdat er een positieve invloed van JC verwacht wordt op de kwaliteit van het beroepmatig functioneren (Demerouti, 2014). Wanneer leraren betere prestaties leveren, verhoogt dit de kwaliteit van het onderwijs (Sammons & Bakkum, 2012; Stéger, 2014).

1.2 Theoretisch kader

1.2.1 Job Crafting

De kwaliteit van het onderwijs wordt in grote mate beïnvloed door de kwaliteit van leraren (Hattie, 2009; Stéger, 2014). Loopbaanontwikkeling van leraren draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs en maakt onderdeel uit van een leven lang leren (McKinsey, 2012). De loopbaanontwikkeling van leraren is meestal gericht op persoonlijke groei. Werknemers brengen bijvoorbeeld op eigen initiatief veranderingen aan binnen de huidige baan, zoals het uitbouwen van een specialisatie of het aannemen van secundaire taken als het bouwcoördinatorschap (Vermeulen & Van der Aa, 2008).

JC is een vorm van loopbaanontwikkeling, welke verwijst naar veranderingen in de functievormgeving, die werknemers zelf initiëren (Tims & Bakker, 2010; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Ieder beroep heeft zijn eigen specifieke kenmerken, die het Job Demands-Resources (JD-R) model (Bakker & Demerouti, 2007) in twee categorieën verdeelt, namelijk hulpbronnen en taakeisen. Taakeisen zijn fysieke, sociale of organisatorische aspecten van het werk die een bepaalde inspanning vragen van de werknemer (Tims, Bakker, & Derks, 2013). Wanneer werknemers frequent worden blootgesteld aan hoge taakeisen, die hun eigen vaardigheden overstijgen, kan dit leiden tot bepaalde psychologische of lichamelijke klachten (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007). Hulpbronnen zijn aspecten van het werk die helpen bij het bereiken van werkgerelateerde en persoonlijke doelen (Tims et al., 2013). Hulpbronnen kunnen fungeren als buffer tegen de negatieve impact van hoge taakeisen (Bakker et al., 2007). Petrou, Demerouti & Breevaart (2013) definiëren JC als: "zelfgeïnitieerde en vrijwillige gedragingen van een medewerker, gericht op het zoeken van uitdagingen en het verminderen van taakeisen" (p. 34). Volgens de theorie van Tims et al. (2012) kan JC gericht zijn op vier verschillende uitkomsten: een toename van uitdagende taakeisen (zoals het aannemen van een voortrekkersrol bij onderwijsinnovaties of een specialisatie ontwikkelen); een

afname van belemmerende taakeisen (zoals het ontwijken van onnodige administratie of vergaderingen); een toename van structurele hulpbronnen (zoals het doen van extra opleidingen of het vergroten van autonomie); en tenslotte een toename van sociale hulpbronnen (waarbij gedacht kan worden aan deelname aan een professionele leergemeenschap).

De motivatie van werknemers om te job craften komt vooral voort uit de behoefte condities te creëren, waarin zij gezond en gemotiveerd kunnen werken (Petrou, Demerouti, Peeters, Schaufeli, & Hetland, 2012; Demerouti, 2014). Door JC probeert een werknemer er voor te zorgen dat de werkomgeving beter aansluit bij de eigen persoonlijke behoeften, mogelijkheden en interesses. Het werk wordt hierdoor meer betekenisvol, aantrekkelijker en bevredigender (Demerouti, 2014; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Naast voordelen voor werknemers, heeft JC ook voor organisaties positieve gevolgen (Demerouti, 2014), waaronder een verhoogd gevoel van betrokkenheid van de medewerker bij de organisatie en werktevredenheid, een toename in werkeffectiviteit en een afname van werk gerelateerde spanning (Rudolph, Katz, Lavigne, & Zacher, 2017).

Uit de meta-analyse van Rudolph et al. (2017) blijkt dat JC gericht op het verlagen van belemmerende taakeisen anders wordt gewaardeerd door werknemers dan de andere dimensies van JC. Deze dimensie leidt niet tot positieve effecten als werkdrukverlaging, maar is juist positief gerelateerd aan werkspanning en vertrekintenties. Waarschijnlijk is deze dimensie geen motivator, maar moet het aantal belemmerende taakeisen begrensd worden om uitputting te voorkomen (Demerouti, 2014). Er worden meer initiatieven genomen door werknemers gericht op een afname van belemmerende taakeisen naarmate de ervaren uitputting stijgt (Petrou, 2013), waardoor Demerouti et al. (2001) suggereren dat werknemers pas eisen gaan ontlopen, wanneer zij zich vervreemd voelen van hun baan.

De assumptie dat als de mogelijkheden aanwezig zijn, werknemers deze proactief aangrijpen om hun banen te craften is te simplistisch (Wrzesniewski & Dutton, 2001; Berg et al., 2010). Of een werknemer gaat job craften hangt af van persoonlijke factoren en omgevingsfactoren, maar ook van de interactie tussen beiden (Demerouti, 20014; Petrou et al., 2012). Daarnaast lijkt JC een wederkerige relatie te hebben met een aantal variabelen, zoals de mate waarin men zich betrokken voelt bij zijn werkomgeving en in hoeverre men de omgeving passend vindt bij de eigen interesses en mogelijkheden, waarbij JC zowel een voorspeller als uitkomst is (Bakker, 2011; Wang, Demerouti, & Bakker, 2017; Rudolph et al., 2017).

In het huidige onderzoek wordt de relatie tussen JC enerzijds en de omgevingsfactor CS en de persoonlijke variabele OSE anderzijds onderzocht.

1.2.2 Collegiale Steun

CS verwijst naar gedrag van collega's, waarbij sociale steun wordt aangeboden. Carlson en Perrewé (1999) omschrijven sociale steun van collega's als een transactie tussen personen, die emotionele bezorgdheid, instrumentele hulp, informatie of waardering bevat. Bij de conceptualisatie van sociale steun is er een discussie gaande of het hierbij om een globaal concept gaat of dat deze steun uit van elkaar te onderscheiden typen is samengesteld, zoals emotionele, instrumentele, informatieve en evaluatieve steun (Barling, MacEwen, & Pratt, 1988; House, 1981). Emotionele steun bestaat uit het tonen van sympathie, het luisteren en het zorgen voor elkaar. Instrumentele steun verwijst naar praktische ondersteuning bij bijvoorbeeld tijd consumerende taken. Informatieve steun verwijst naar adviezen die bruikbaar zijn voor het professioneel functioneren. Evaluatieve steun tenslotte refereert naar hulp bij het reflecteren, zoals het ontvangen van feedback en collegiale intervisie.

Hoewel de verschillende typen steun hoog gecorreleerd zijn (Beehr, 1985; Leavy, 1983), ervaren mensen een onderscheid tussen de verschillende typen steun en de effectiviteit van deze typen in verschillende situaties (Barling et al., 1988; Cutrona & Russell, 1990). Wanneer iemand controle kan uitoefenen op een situatie, lijken probleemoplossende vormen van steun, zoals instrumentele, informatieve en evaluatieve steun het meest effectief (Cutrona & Russell, 1990; Cutrona & Suhr, 1992). In oncontroleerbare situaties, zoals bij het verlies van een dierbare, lijkt meer behoefte aan emotionele steun (Cutrona & Russell, 1990; Cutrona & Suhr, 1992). Er zijn ook situaties, waarbij alle vier de vormen van CS tegelijk effectief zijn (Russel, Holstrom, & Clare, 2015).

CS is een motiverende factor in de professionele ontwikkeling van werknemers (Fredrickson, 2001, 2004; Colbert, Bono, & Purvanova, 2016). Bij de professionele ontwikkeling lijken verschillende typen steun een rol te spelen (Yin, Huang, & Lee, 2017; Wolgast & Fischer, 2017; Clement & Vandenberghe, 2000; Zoshak, 2016; Fredrickson, 2001, 2004; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Thompsen, Karsten, & Oort, 2015). Volgens kwalitatief onderzoek van Berg et al. (2010) zien werknemers in niet leidinggevende posities, zoals leraren, steun van collega's zelfs als essentieel voor JC. Wanneer werknemers formeel niet de autonomie hebben om veranderingen in de functieuitvoering aan te brengen, kan de steun van collega's die ruimte creëren (Berg et al., 2010). Welke vormen van CS hierbij een rol spelen is niet onderzocht. Clement en Vandenberghe (2000) vonden echter dat emotioneel steunende collega's een veilig vangnet vormen, wanneer leraren initiatieven ontplooiën en experimenten opzetten. Emotionele steun lijkt dus proactief gedrag als JC te faciliteren. Instrumentele hulp is tijd en energiebesparend, waardoor er wellicht ruimte ontstaat voor persoonlijke initiatieven. JC heeft als doel de functie beter aan te laten sluiten bij de eigen mogelijkheden en interesses (Demerouti, 2014; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Bij het inzicht krijgen in de eigen mogelijkheden en interesses zou informatieve en evaluatieve steun van collega's een grote rol kunnen spelen. Reflectie, die ontstaat door communicatie met collega's, leidt tot inzicht in de

veranderingen die een leraar door kan voeren om een meer gewenste situatie te realiseren (Edge, 2011). CS in brede zin lijkt dus een goede voedingsbodem te bieden voor JC.

De werkomgeving kan zodanig vormgegeven zijn, dat CS in al zijn vormen geboden wordt. Mocht dit niet het geval zijn, dan zal de werknemer deze CS moeten zoeken door te werken aan het opbouwen van het vertrouwen van de collega's (Berg et al., 2010). CS kan gezien worden als sociale hulpbron. Collega's beslissen uiteindelijk zelf of zij de werknemer steun gaan bieden of niet, maar het werken aan het verkrijgen van deze CS is volgens de theorie van Tims et al. (2012) op zichzelf een vorm van JC. Er lijkt dus mogelijk sprake te zijn van enige wederkerigheid in de relatie tussen CS en JC gericht op een toename van sociale hulpbronnen. Omdat het huidige onderzoek geen experiment betreft, is het niet mogelijk om een oorzaak-gevolg relatie te bewijzen, maar er wordt een positieve relatie verwacht tussen de verschillende vormen van CS en JC in brede zin. Wanneer bekeken op het niveau van de verschillende dimensies van JC, zal CS zich positief verhouden tot de drie op ontwikkeling gerichte vormen van JC (toename van sociale- en structurele hulpbronnen en uitdagende verkeisen). Het vermijden van belemmerende taakeisen lijkt te ontstaan wanneer er vervreemding van de functie is opgetreden (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli, 2001). Wanneer dit gebeurt, is er vaak sprake van een verstoring in de relatie met collega's (Newberry & Allsop, 2017; Colbert et al., 2016; Papatraianou & Le Cornu, 2014; Hong, 2012). De verwachting is dan ook dat men meer initiatieven neemt gericht op een afname van hinderende taakeisen, naarmate men minder steun van collega's ervaart.

1.2.3 Occupational Self-Efficacy als modererende of mediërende factor

Dezelfde omgevingsfactoren leiden niet automatisch tot hetzelfde gedrag. Wrzesniewski en Dutton (2001, 2010) wijzen erop dat de assumptie dat werknemers automatisch hun banen gaan craften, alleen omdat de mogelijkheden aanwezig zijn, te simplistisch is (Wrzesniewski & Dutton, 2001; Berg et al., 2010). De vraag is wat de verschillen in JC tussen individuen binnen eenzelfde werkomgeving zou kunnen verklaren. Mogelijk speelt Self-Efficacy (SE) hierin een rol.

SE is een psychologisch begrip wat verwijst naar het geloof dat personen hebben in de eigen competentie om adequaat om te gaan met een bepaalde situatie (Bandura, 1978). SE bepaalt wat mensen zichzelf tot doel stellen en hoeveel moeite ze ervoor willen doen. Daar dit onderzoek zich richt op de beroepsmatige context, wordt de variabele Occupational Self-Efficacy gebruikt. OSE is het vertrouwen van een individu in de eigen capaciteiten om succesvol beroepsmatige taken en eisen uit te voeren, ongeacht de beroepsmatige context (Abele & Spurk, 2009). Het is een dynamisch construct dat in verloop van tijd kan veranderen onder invloed van ervaringen en interventies (Fullemann, Jenny, Brauchli, & Bauer, 2015; Bandura, 1982). OSE is relevant voor het beroepsmatige domein dat

zich richt op de processen van beroepsmatige aanpassing en het managen van beroepsmatige obstakels (Schyns & Von Collani, 2002).

Volgens de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura vormen mensen een mentale representatie van hun omgeving en zichzelf, gebaseerd op informatie die opgedaan is in verschillende sociale situaties. Deze mentale representatie bepaalt hoe men reageert op omgevingsstimuli en welke omgeving zij kiezen om zich in te begeven (Grusec, 1992). SE is een onderdeel van de mentale representatie die men van zichzelf heeft samengesteld, gebaseerd op informatie uit sociale ervaringen.

Onderzoek laat een positief verband zien tussen OSE en pro-actief gedrag, zoals persoonlijk initiatief en leiding nemen (Tornau & Frese, 2013). Individuen met een hoge OSE zetten hogere carrière gerelateerde doelen voor zichzelf, investeren meer tijd en energie in hun carrière, zetten langer door en gebruiken betere strategieën om hun doelen te bereiken (Abele & Spurk, 2009; Bandura, 1997; Kanten, 2014). OSE helpt werknemers bij het controleren en succesvol beïnvloeden van de werkomgeving (Bakker & Demerouti, 2008; Luthans, Avey, & Patera, 2008). JC is een vorm van pro-actief gedrag, waarbij de werkomgeving beïnvloed wordt. De verwachting is dus dat OSE positief gerelateerd is aan JC en dat deze het verband tussen CS en JC mogelijk modereert. OSE is op zichzelf een motiverende factor om tot pro-actief gedrag op de werkvloer over te gaan, waardoor de steun van collega's voor de uitvoering van JC mogelijk minder relevant wordt.

Wanneer naar de verschillende dimensies van JC wordt gekeken, wordt een positief verband verwacht tussen OSE en de op ontwikkeling gerichte dimensies van JC (toename van sociale- en structurele hulpbronnen en uitdagende werkeisen). Ontwijken van belemmerende taakeisen ontstaat bij vervreemding van de werkomgeving (Demerouti et al., 2001). Wanneer men de eigen mogelijkheden om taakeisen uit te voeren hoog inschat, zal men geen eisen ontwijken. De relatie tussen OSE en het ontwijken van belemmerende taakeisen zal een negatief verband tonen.

Bandura (1999, 2000) heeft gesuggereerd dat de relatie tussen omgevingsvariabelen en keuzes die mensen maken niet zozeer beïnvloedt wordt door Self-Efficacy (SE), maar dat deze relatie loopt via SE. Bij studies die het verband tussen omgevingsfactoren enerzijds en carrière keuzes en professionele doelen anderzijds onderzochten, verklaarden modellen waarbij SE als mediërende factor werd meegenomen de data beter dan modellen die een direct verband legden (Lent, Lopez, Lopez, & Sheu, 2008; Sheu, Lent, Brown, Miller, Hennessy, & Duffy, 2010). CS is een omgevingsfactor en JC betreft carrièregerelateerde keuzes en doelstellingen. Bij deze relatie zou SE in navolging van de theorie van Bandura (1999, 2000) mogelijk ook een mediërende rol kunnen spelen.

Daar OSE de subjectieve beleving van deskundigheid is, gaat het hierbij om ervaringen en belevingen die voortkomen uit de wijze waarop de werknemer, in dit onderzoek de leraar, informatie uit de omgeving interpreteert. Een belangrijke informatiebron in deze professionele omgeving wordt gevormd door de collega's. Het beeld dat mensen van hun eigen OSE hebben, wordt beïnvloed door

eerdere succeservaringen, observatie van de prestaties van collega's, de informatie die anderen geven over het eigen functioneren en de evaluatie van de eigen fysiologische staat tijdens het uitvoeren van een taak (Bandura, 1978, 1997). De kans op succeservaringen is groter, wanneer het onderwijs dat door collega's geleverd wordt kwalitatief sterk is. Leraren blijken automatisch hun eigen optreden aan te passen aan de collega's die de prestaties van hun leerlingen bovengemiddeld verhogen (Sun, Loeb, & Grissom, 2016). Bovendien functioneren leraren beter wanneer collega's informatie en kennis delen (Sun et al., 2016). Uit onderzoek van Runhaar en Sanders (2015) blijkt een positief verband tussen het uitwisselen van informatie tussen collega's en OSE. Informatieve steun van collega's is dus positief gerelateerd aan OSE. Waardering, die collega's uitspreken over het functioneren van de leraar, draagt bij aan het beeld dat de leraar van zijn eigen mogelijkheden heeft. Daarom lijkt ook evaluatieve steun van collega's positief gerelateerd aan OSE. Emotionele steun zorgt voor een veilige omgeving (Clement & Vandenberghe, 2000). Instrumentele steun kan taken van leraren vergemakkelijken. Emotionele en instrumentele steun kunnen de werkdruk van de leraar verlichten. Dit kan een positieve invloed hebben op de fysiologische staat, die de leraar ervaart tijdens het uitvoeren van zijn taken. In dit onderzoek wordt dus een positief verband verwacht tussen CS en OSE.

Eerder kwam naar voren dat werknemers, die zich niet in een leidinggevende positie bevinden, CS als voorwaarde zien om te kunnen job craften (Berg et al., 2010). Dit is bijzonder, omdat de collega's net als de werknemer die wil job craften niet formeel de autoriteit hebben om toestemming te geven voor JC. Steun van collega's verandert formeel niets. Het verandert mogelijk wel iets in de mentale representatie die de werknemer van zijn omgeving en met name van zichzelf binnen deze omgeving heeft. CS kan de OSE verhogen, waardoor de werknemer zich in staat voelt te job craften. Dit zal vooral de vorm krijgen van op ontwikkeling gerichte dimensies van JC. Andersom kan het ontbreken van CS het gevoel een positieve invulling te kunnen geven aan de werktaken (OSE) ondermijnen (Newberry & Allsop, 2017), waardoor men belemmerende taakeisen gaat vermijden. Naast een modererende rol van OSE wordt ook een mediërende invloed van OSE op de relatie tussen de omgevingsfactor CS en JC verwacht.

1.3 Vraagstellingen en hypothesen

Binnen dit onderzoek staan drie variabelen centraal, namelijk CS, JC en OSE. De vraagstelling van dit onderzoek is:

‘Kan de mate waarin leraren job craften verklaard worden door de Collegiale Steun en Occupational Self-efficacy?’

Een werkomgeving waar men steun van collega's ervaart, zou leraren kunnen stimuleren om te job craften. Werknemers, die zich net als leraren niet in leidinggevende posities bevinden, zien CS zelfs als voorwaarde om tot JC te komen (Berg et al., 2010).

CS zal medewerkers motiveren om zich professioneel te ontwikkelen (Fredrickson, 2001, 2004; Colbert et al., 2016). Sterke emotionele banden met collega's maken onderdeel uit van de optimale omstandigheden voor voortdurende professionele ontwikkeling (Wolgast & Fischer, 2017; Tatar, 2009; Thomsen et al., 2015). Gekeken op het niveau van de verschillende dimensies van JC, zal CS positief gerelateerd zijn aan initiatieven gericht op een toename van sociale hulpbronnen, structurele hulpbronnen en uitdagende taakeisen.

Wanneer het leraren ontbreekt aan CS kan ook de motivatie tot professionele ontwikkeling ontbreken. Een verstoorde verhouding met collega's, kan leiden tot vervreemding van de werkomgeving (Newberry & Allsop, 2017). Bij werknemers, die zich vervreemd voelen van de werkomgeving, ontstaat de neiging belemmerende taakeisen te vermijden (Demerouti et al., 2001). Er wordt verwacht dat CS een negatief verband toont met het verlagen van belemmerende taakeisen. Hieruit volgen de volgende hypothese:

H1: Hoe meer CS leraren ervaren, hoe meer zij zich bezig zullen houden met de dimensies van JC gericht op een toename van uitdagende taakeisen, structurele hulpbronnen en sociale hulpbronnen (1a) en hoe minder zij zich bezig zullen houden met JC gericht op een afname van belemmerende taakeisen (1b).

Naast omgevingsfactoren, spelen ook persoonlijke factoren een rol bij professionele ontwikkeling. Vertrouwen in de eigen deskundigheid, leidt tot pro-actief gedrag op de werkvloer (Tornau & Frese, 2013). Dit leidt tot de verwachting dat hoe sterker het gevoel van OSE is, hoe sneller leraren professionele ruimte zullen pakken in de vorm van JC gericht op een toename van sociale hulpbronnen, structurele hulpbronnen en uitdagende taakeisen. Bij vertrouwen in de eigen deskundigheid lijkt er geen reden om belemmerende taakeisen uit de weg te gaan. Hieruit volgt de volgende hypothese:

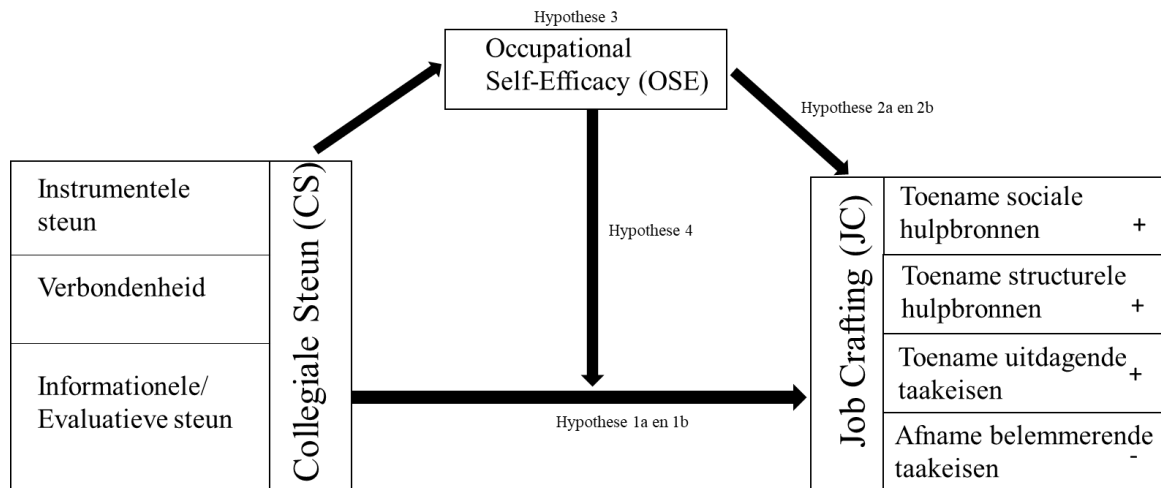
H2. Hoe sterker de OSE, hoe meer leraren zich bezig houden met de dimensies van JC gericht op een toename van uitdagende taakeisen, structurele hulpbronnen en sociale hulpbronnen (2a) en hoe minder zij zich bezig zullen houden met JC gericht op een afname van belemmerende taakeisen (2b).

Steun van collega's speelt een rol bij de ontwikkeling van een gevoel van deskundigheid, door o.a. praktische steun, informatie en inspirerende voorbeelden. Daarnaast bieden steunende collega's een veilig vangnet. CS beïnvloedt OSE op positieve wijze. Wanneer men vertrouwen heeft in de eigen deskundigheid, zal men sneller professionele ruimte pakken in de vorm van JC. Hieruit volgt de hypothese:

H3. OSE medieert de relatie tussen CS en JC.

Vertrouwen in de eigen deskundigheid leidt op zichzelf al tot pro-actief gedrag op de werkvloer (Tornau & Frese, 2013). Mogelijk heeft OSE een modererende rol en wordt CS, naarmate OSE sterker wordt, minder belangrijk. Hieruit volgt de hypothese:

H4. Hoe sterker de OSE, hoe zwakker de relatie tussen CS en JC.



Figuur 1. Schematische weergave van hypothese 1 tot en met 4.

2. Methode

2.1 Ontwerp

Dit onderzoek is onderdeel van een breder onderzoek naar persoonlijke en omgevingsfactoren die de loopbaan van leraren beïnvloeden. Eerder deden Runhaar, Bouwmans en Vermeulen (2019) onderzoek naar de relatie tussen Organisational Career Management (OCM), Learning Goal Oriëntation (LGO), OSE en Personal Career Management (PCM). Dit onderzoek geeft hier een vervolg aan. Er is voor een andere omgevingsfactor, namelijk CS, gekozen. De persoonlijke factor OSE komt in dit onderzoek terug. In plaats van de verticaal gerichte vorm van loopbaanontwikkeling, waar PCM naar verwijst, richt dit onderzoek zich op de meer horizontaal gerichte vorm van loopbaanontwikkeling JC.

Er is gekozen voor een survey. Hiermee ontstaat een kwantitatieve of numerieke beschrijving van trends, attitudes of opinies van een populatie, gebaseerd op de resultaten uit een steekproef van die populatie (Creswell, 2014). Het voordeel van een survey is de mogelijkheid veel data te verzamelen en te verwerken, waardoor een breed overzicht ontstaat. Vanuit de data kunnen algemeen geldende uitspraken worden gedaan. Een ander voordeel van een survey is de betrouwbaarheid en objectiviteit, die voortkomen uit het gebruik van gesloten vragen (Creswell, 2014; Korzilius, 2000). Het nadeel van een survey is dat de informatie die verzameld is oppervlakkig blijft, daar er niet verder kan worden ingegaan op antwoorden, die respondenten geven. Er is geprobeerd dit nadeel te ondervangen, door zorgvuldige

samenstelling van het survey, waarbij vooral bestaande reeds gevalideerde vragenlijsten zijn gebruikt. Deze zijn gekozen op basis van literatuuronderzoek en geformuleerde hypothesen.

Er is gebruik gemaakt van een cross-sectioneel onderzoeksdesign, waarbij er op één moment data wordt verzameld. Er is sprake van een beperkte a-selecte steekproef, omdat via een aantal scholen voor basisonderwijs wordt onderzocht, maar binnen deze scholen elke leraar evenveel kans heeft om deel te nemen aan het onderzoek.

2.2 Onderzoeksgroep

Participanten zijn leraren van 11 Scholen in de gemeente Aalsmeer, Uithoorn en De Ronde Venen. Via deze scholen zijn 225 leraren benaderd. Hiervan hebben 158 leraren de vragenlijst ingevuld, wat een responspercentage van 70% geeft. Van de 158 respondenten die de vragenlijst volledig hebben ingevuld zijn er 124 vrouw (78,5%) en 34 man (22,5%). De gemiddelde leeftijd is 43 ($SD = 12,97$), waarbij de jongste respondent 22 jaar is en de oudste 68 jaar. Zowel de verhouding mannen-vrouwen als de leeftijdsverdeling komt in grote mate overeen met de laatste gegevens over de beroepspopulatie in het primair onderwijs op de website Statline van het Centraal Bureau (CBS) (zie Bijlage 1). De ervaring als onderwijsgevende varieert van 1 tot 47 jaar ($M = 17,3$ jaar, $SD = 12,66$).

2.3 Materialen

Om JC te meten is gebruik gemaakt van de Job Crafting Schaal van Tims et al. (2012). Deze schaal bestaat uit 21 items en meet vier aspecten van JC, namelijk in hoeverre werknemers gedrag vertonen gericht op (1) een toename van structurele hulpbronnen; (2) een toename van sociale hulpbronnen; (3) een toename van uitdagende taakeisen en (4) een afname van hinderende taakeisen. Een voorbeeld van gedrag dat gericht is op een toename van structurele hulpbronnen is: 'Ik probeer mezelf bij te scholen'. In de lijst betreft het de vragen 1 tot en met 21. Tims et al. (2012) geven bij de validatie van deze vragenlijst alleen een Cronbach's α voor de vier onderdelen afzonderlijk: Toename van structurele hulpbronnen: $\alpha = .76$; Toename van sociale hulpbronnen: $\alpha = .73$; Toename van uitdagende taakeisen: $\alpha = .77$; Afname van belemmerende taakeisen: $\alpha = .75$. Een principale factoranalyse van de data van het huidige onderzoek toont aan dat het handhaven van alle items en de indeling, die Tims et al. (2012) hanteerden statistisch niet verantwoord is (zie Bijlage 2, tabel 1-2). De subschaal gericht op het verhogen van structurele hulpbronnen blijkt af te wijken van eerder onderzoek. Twee items uit deze subschaal vervallen vanwege hoge gelijkwaardige lading (verschil $< .10$) op twee factoren. Het item 'Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk' valt in dit onderzoek binnen de factor die verwijst naar het verhogen van sociale hulpbronnen. Als resultaat bestaat JC in dit onderzoek uit: Toename van sociale hulpbronnen, zes items: $\alpha = .86$; Afname van belemmerende taakeisen, zes items: $\alpha = .84$;

Toename van uitdagende taakeisen, vijf items: $\alpha = .79$ en Toename van structurele hulpbronnen, twee items (Bijlage 2, tabel 2).

CS wordt gemeten in de vragen 22 tot en met 41. De eerste vier items, die collegiale steun meten, zijn geadopteerd van de social support scale van O'Driscoll, Brough & Kalliath (2004) en in het Nederlands vertaald. Een voorbeelditem is: 'Mijn collega's geven mij praktische ondersteuning bij mijn werk'. O'Driscoll et al. (2004) rapporteren een betrouwbaarheid (α) van deze schaal van .89. Daar CS een belangrijke variabele voor dit onderzoek is en er een disbalans was in de vragenlijst van deze vier vragen voor CS ten opzichten van de 21 vragen voor JC is er besloten 16 vragen te ontwerpen en toe te voegen: vier vragen extra voor iedere vorm van collegiale steun, volgens de indeling van O'Driscoll et al. (2004) en Barling et al. (1988): informatieve steun, evaluatieve steun, emotionele steun en instrumentele steun. Een principale factor analyse voor deze nieuwe schaal voor CS toonde aan dat er sprake is van drie factoren, waarbij uiteindelijk zeven items moesten vervallen wegens een vergelijkbare hoge lading op verschillende factoren (zie bijlage 2, tabel 3-5). De dubbele ladingen zijn niet verrassend vanwege de eerder aangehaalde hoge correlaties tussen de verschillende typen steun (Beehr, 1985; Leavy, 1983). In de definitieve schaal voor CS (Bijlage 2, tabel 5) wordt instrumentele steun als factor herkend (vier items, $\alpha = .87$) en informatieve en evaluatieve steun vallen samen als een factor (vijf items, $\alpha = .89$). Een derde factor bevat items die verwijzen naar het optrekken als team en de emotionele steun die ervaren wordt (vijf items, $\alpha = .86$). Deze factor krijgt de naam 'Verbondenheid', die verwijst naar de Engelse term 'relatedness', zoals Ryan en Deci (2017) deze gebruiken in hun Self-Determination Theory. Voor hen staat verbondenheid zowel voor het ervaren van zorg door anderen als de ervaring een significante bijdrage te leveren als lid van een sociale groep (Ryan & Deci, 2017, p.11).

Om Occupational Self-Efficacy (OSE) te meten is de Occupational Self-Efficacy schaal van Schyns en Von Collani (2002) gebruikt. Deze schaal bestaat uit zes items, waaronder bijvoorbeeld: 'Wat er ook gebeurt in mijn werk, ik kan het gewoonlijk wel aan'. Het betreft hier de vragen 42 tot en met 47. Schyns en Von Collani (2002) rapporteren een betrouwbaarheid (α) van .87 van deze schaal. Hier geeft een principale factor analyse 1 factor en is Cronbach's α .88 (Bijlage 2, tabel 6).

Vanwege de mogelijke invloed van bepaalde variabelen op de afhankelijke variabele (Creswell, 2014) werden er in het onderzoek ook demografische gegevens verzameld: geslacht, leeftijd en het aantal jaren werkervaring als leraar.

De vragenlijst (zie Bijlage 3) is zowel uitgezet met behulp van de online survey software Limesurvey als op papier. Er wordt bij alle deelvragenlijsten geantwoord met behulp van een 5-punts Likert-schaal, die loopt van helemaal oneens tot helemaal eens.

2.4 Procedure

Aangezien het te verwachten responspercentage bij een online-survey, waarbij de deelnemers geen relatie hebben met de onderzoeker, slechts 10-15% is (Brinkman, 2011) en werkdruk onder leraren hoog is, wat de bereikbaarheid van leraren voor onderzoekers verder negatief kan beïnvloeden (Haan, Ongena, & Aarts, 2014), is er gekozen voor een selectieve benadering van respondenten. Begin 2019 is persoonlijk contact gezocht met directeuren van verschillende PO-scholen via e-mail en telefoon. De schoolleider is gevraagd de medewerking van de leraren te verzoeken voor het onderzoek. Binnen de deelnemende scholen had iedere leraar zo evenveel kans om mee te doen. De contactpersoon van de school ontving via LimeSurvey een link voor de online vragenlijst, die doorgezet werd naar de leraren. De vragenlijst start met een introductie voor de leraar, waarin het doel van het onderzoek en de waarborging van anonimiteit worden benoemd. Na een week werd een herinneringsmail gestuurd naar de school. De leraren konden zelf beslissen of ze mee deden en waar en wanneer ze de vragenlijst invulden. Op verzoek van directeuren kon de vragenlijst ook op papier afgenomen worden. Er werd dan een moment afgesproken, waarop er een introductie op de betreffende school plaatsvond door de onderzoeker, vragenlijsten werden uitgedeeld en nadat leraren deze verspreid door het schoolgebouw hadden ingevuld weer werden ingenomen. Alle deelnemende scholen werd een samenvatting van de onderzoeksresultaten aangeboden.

2.5 Data-analyse

De verzamelde onderzoeksdata zijn met behulp van het statistische computerprogramma SPSS versie 25.0 verwerkt. Hierin zijn alleen volledig ingevulde vragenlijsten meegenomen. Op basis van de uitkomsten van de factor analyse zijn somschalen geconstrueerd voor de variabelen: OSE, de subschalen van JC (Toename van structurele hulpbronnen, Toename van sociale hulpbronnen, Toename van uitdagende taakeisen, Afname van belemmerende taakeisen) en de subschalen van CS (Informationele/evaluatieve steun, Verbondenheid, Instrumentele steun). Vervolgens zijn gemiddelden en standaarddeviaties van de schalen berekend.

Om de hypothesen te onderzoeken is een hiërarchische regressie analyse uitgevoerd. Hiervoor zijn de somschalen van de subschalen van CS, de subschalen van JC en OSE gestandaardiseerd. Model 1 bevatte de controlevariabelen. In Model 2 werden de subschalen van CS toegevoegd. Om de directe en mediërende effecten van OSE te onderzoeken werd deze variabele toegevoegd in model 3. Een mediërend effect van OSE kan worden vastgesteld als de invloed van CS in dit model vervalt (Baron & Kenny, 1986). De modererende rol van OSE is onderzocht in Model 4. Het product van de subschaal CS en OSE is gebruikt als interactieterm (Aiken & West, 1991). Bij de interpretatie van de data is een significantieniveau $p = .05$ gehanteerd.

3. Resultaten

3.1 Steekproefgrootte

Vooraf is met behulp van de tool GPower 3.1 berekend hoeveel respondenten voor dit onderzoek nodig zijn om een werkelijk effect te kunnen detecteren. Volgens de Gpower Tool zijn er minimaal 107 respondenten nodig om een regressieanalyse te kunnen uitvoeren. Volgens de richtlijnen van Tabachnick en Fidell (2001) zijn er 66 respondenten nodig om de verklaarde variantie te berekenen. Om de voorspellende waarde van CS en OSE voor JC te meten, zijn er minimaal 106 respondenten nodig. Omdat een grotere steekproef leidt tot nauwkeurigere schattingen (Creswell, 2014; Field, 2013), is gestreefd naar een steekproefgrootte van 200. De uiteindelijke steekproefgrootte van 158 voldoet aan de richtlijnen zoals berekend volgens Tabachnick en Fidell (2001) en met behulp van GPower 3.1.

3.2 Beschrijvende statistiek

De gemiddelde scores, de standaarddeviaties en de minimum en maximum scores van de variabelen zijn weergegeven in tabel 1. Alle items, behorende bij de variabelen CS, OSE en JC werden gescoord met een Lickert-schaal lopend van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens). Dit betekent dat 3 een gemiddelde score is. Wanneer je kijkt naar de gemiddelde scores (*M*) van deelnemende leraren uit het primair onderwijs, dan blijkt dat zij veel Collegiale Steun en een hoge mate van Occupational Self-Efficacy ervaren. Bij de subschalen van Job Crafting blijkt de afname van belemmerende taakeisen als enige beneden gemiddeld te scoren. Leraren houden zich relatief weinig bezig met het verlagen van belemmerende taakeisen. Voor alle schalen en subschalen geldt echter dat er een groot verschil is tussen de minimum en de maximumscores. Er zijn dus grote verschillen tussen individuele leraren bij al deze variabelen.

Tabel 1

Gemiddelden, Standaard deviaties, minimum en maximum scores.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min-Max
1. Geslacht	1.22	.412	
2. Leeftijd	43.10	12.90	20-68
3. Jaren onderwijs	17.41	12.61	1-45
4. CS: Informatieele/evaluatieve steun	3.17	.71	1.60-5.00
5. CS: Verbondenheid	3.86	.69	2.00-5.00
6. CS: Instrumentele Steun	3.91	.66	2.00-5.00
7. JC: Sociale Hulpbronnen	3.52	.72	1.33-5.00
8. JC: Structurele Hulpbronnen	3.68	.73	2.00-5.00
9. JC: Uitdagende Taakeisen	3.32	.73	1.40-5.00
10. JC: Belemmerende Taakeisen	2.46	.75	1.17-4.17
11. OSE	3.88	.60	2.17-5.00

Tabel 2 toont de correlaties tussen de verschillende variabelen. Er zijn veel onderlinge significante relaties tussen de subschalen van JC. Wanneer leraren actief veranderingen aanbrengen in hun werkomgeving, gebeurt dit dus vaak op meerdere gebieden tegelijk. Ook de subschalen van CS vertonen sterke verbanden. Wanneer leraren zich verbonden voelen met hun team, ervaren zij ook informatieve, evaluatieve en instrumentele steun en andersom.

Leeftijd en het aantal jaren ervaring als onderwijsgevende correleerden positief met het verhogen van structurele hulpbronnen, wat betekent dat naarmate leraren ouder zijn en meer onderwijservaring hebben, zij meer doen om structurele hulpbronnen te verhogen. Leeftijd en het aantal jaren ervaring als onderwijsgevende correleerden negatief met het verlagen van belemmerende taakeisen. Dit betekent dat hoe ouder mensen zijn en hoe meer ervaring zij hebben als leraar, hoe minder zij zich bezig houden met het verlagen van belemmerende taakeisen.

Tabel 2
Correlaties tussen de onderzoeksvariabelen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Geslacht										
2. Leeftijd	.135									
3. Jaren onderwijs	.099	.885**								
4. CS: Informatieele/ evaluatieve steun	-.170*	-.102	-.104							
5. CS: Verbondenheid	-.120	.015	.040	.716**						
6. CS: Instrumentele Steun	-.061	.022	.023	.561**	.557**					
7. JC: Sociale Hulpbronnen	-.109	-.070	-.145	.659**	.542**	.444**				
8. JC: Structurele Hulpbronnen	-.056	.273**	.340**	.265**	.420**	.186*	.311**			
9. JC: Uitdagende Taakeisen	-.119	-.011	-.080	.394**	.318**	.243**	.594**	.386**		
10. JC: Belemmerende Taakeisen	-.073	-.164*	-.164*	.299**	.171*	.185*	.294**	.116	.096	
11. OSE	.017	.103	.133	.356**	.490**	.209**	.423**	.508**	.578**	-.069

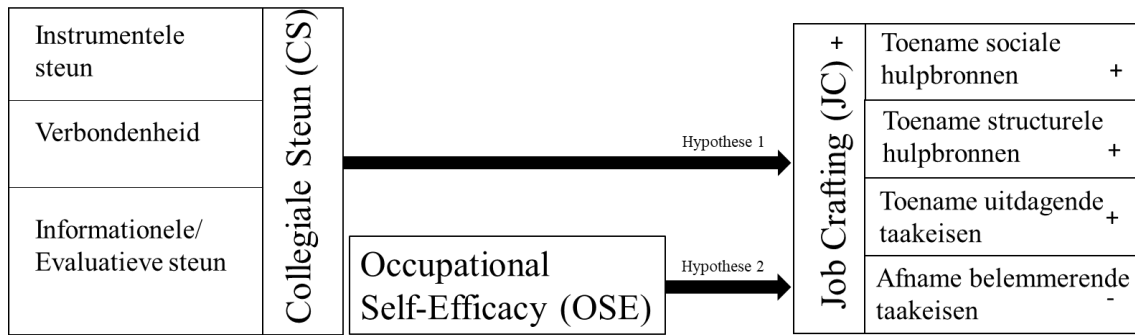
**Correlatie is significant bij $p < .01$ (2-tailed).

* Correlatie significant bij $p < .05$ (2-tailed).

3.3 Hypothesetoetsing

3.3.1 Hypothese 1 en 2: Directe effecten van CS en OSE op JC

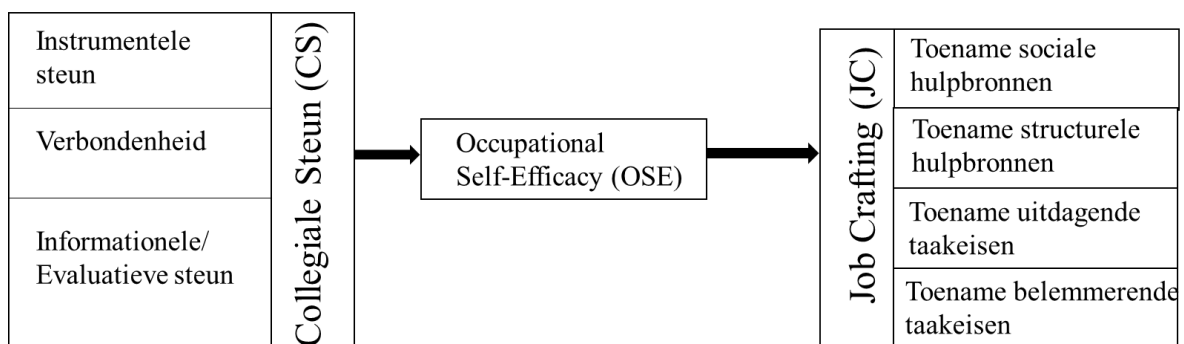
Hypothese 1 luidt: Hoe meer CS leraren ervaren, hoe meer zij zich bezig zullen houden met de dimensies van JC gericht op een toename van uitdagende taakeisen, structurele hulpbronnen en sociale hulpbronnen (1a) en hoe minder zij zich bezig zullen houden met JC gericht op een afname van belemmerende taakeisen (1b). Tabel 2 toont dat alle subschalen van CS positief correleren met alle subschalen van JC ($p < .05$). Hoe meer CS leraren ervaren, hoe meer zij aangeven actief bezig te zijn met het aanbrengen van veranderingen in hun werkuitvoering, waardoor deze beter aansluit bij hun interesses en mogelijkheden. Dit geldt voor alle JC subschalen. Daarmee wordt hypothese 1a geaccepteerd, maar 1b wordt verworpen.



Figuur 2. Directe effecten van CS en OSE op JC (hypothese 1 en 2).

Hypothese 2 stelt: Hoe sterker de OSE bij leraren, hoe meer zij zich bezig zullen houden met de dimensies van JC gericht op een toename van uitdagende taakeisen, structurele hulpbronnen en sociale hulpbronnen (2a) en hoe minder zij zich bezig zullen houden met JC gericht op een afname van belemmerende taakeisen (2b). De correlatie analyse (Tabel 2) bevestigt dat naarmate leraren een hogere OSE ervaren, zij zich in toenemende mate bezig houden met JC gericht op een toename van sociale hulpbronnen ($b = .42, p < .01$), structurele hulpbronnen ($b = .51, p < .01$) en uitdagende taakeisen ($b = .59, p < .01$). Hypothese 2a houdt stand. De correlatie analyse laat geen verband zien tussen OSE en het verlagen van belemmerende taakeisen ($b = -.07, p > .05$), maar bij de regressie analyse (Tabel 3, Model 3) blijkt een hogere OSE er inderdaad voor te zorgen dat leraren zich minder richten op een afname van belemmerende taakeisen ($\beta = -.20, p < .05$). Hypothese 2b wordt geaccepteerd.

3.3.2 Hypothese 3: Mediërend effect van OSE op de relatie CS-JC



Figuur 3. De mediërende rol van OSE bij de relatie tussen CS en JC (hypothese 3).

Hypothese 3 veronderstelt een mediërende rol van OSE bij de relatie tussen CS en JC. Tabel 3 laat de regressie analyse zien, waarbij het effect van de toevoeging van OSE in model 3 bekeken kan worden voor de verschillende subschalen van CS en JC. Voor de subschaal van JC gericht op het een toename

van sociale hulpbronnen geldt dat dit zonder toevoeging van OSE vooral verband houdt met informatieve en evaluatieve steun. Naarmate leraren meer steun van collega's ervaren in de vorm van nuttige informatie en reflectie, nemen zij meer initiatief om sociale hulpbronnen te verkrijgen. OSE verandert hier nauwelijks iets aan (van $\beta = .50$ naar $\beta = .47$, $p < .01$). Voor deze eerste subschaal wordt hypothese 3 verworpen.

Tabel 3

Resultaten van de regressie analyse met de JC subschalen als afhankelijke variabelen.

variabelen	Toename sociale hulpbronnen				Toename structurele hulpbronnen				Toename uitdagende taakeisen				Afname belemmerende taakeisen			
Model	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
geslacht	-.26	-.01	-.06	-.07	-.01	-.08	-.15	-.15	-.31	-.16	-.27	-.27	-.12	-.01	.02	.02
leeftijd	.02	.02*	.02*	.02*	-.21	-.01	-.01	-.01	.02	.02	.03*	.02*	-.02	-.02	-.02	-.02
werkervaring	-.03*	-.03**	-.03**	-.02*	.04**	.03**	.03*	.03**	-.03*	-.03*	-.03**	-.03**	.01	.01	.02	.02
CS: Info/eva. steun		.50**	.47**	.31**		.04	.00	.06		.31**	.25**	.19		.32**	.34**	.21
CS: Verbondenheid		.15	.03	.05		.42**	.24**	.28**		.09	-.20*	-.12		-.10	-.00	-.00
CS: Instrum. steun		.08	.11	.05		-.08	-.04	-.18		.02	.09	-.13		.06	.04	.07
OSE			.24**	.11			.36**	.40**			.59**	.59**			-.20*	-.28
OSE*Info/eva steun				-.31**				-.09				-.06				-.08
OSE*Verbondenheid				-.02				.02				-.28**				-.08
OSE*Instrum. steun				.16*				.23*				.36**				-.01
R^2	.05	.48	.52	.62	.13*	.29	.38	.41	.04	.18	.44	.53	.03	.12	.15	.18
R^2_{change}		.43**	.04**	.10**		.16**	.09**	.03*		.14**	.26**	.09**		.09**	.03*	.03

* = $p < .05$, ** = $p < .01$.

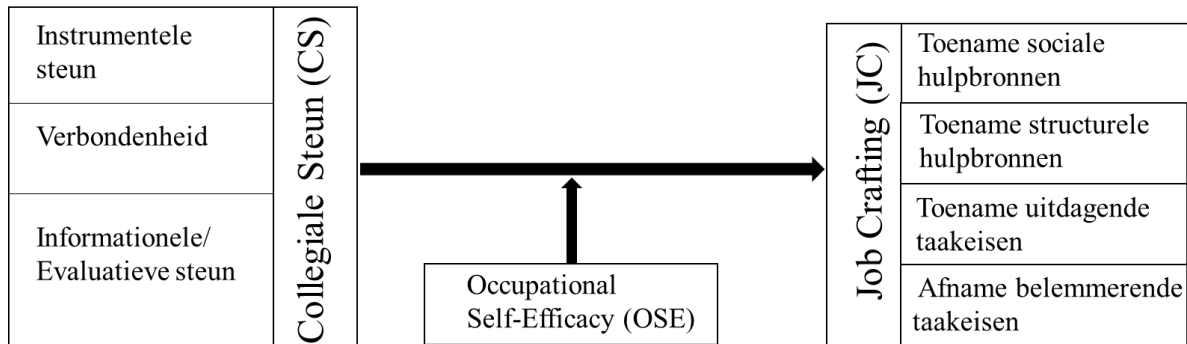
Bij de JC subschaal Toename van structurele hulpbronnen blijkt in Model 2 met name Verbondenheid een positieve impact te hebben. Hoe meer leraren zich een relevant onderdeel van het team voelen, hoe meer zij een toename van structurele hulpbronnen creëren. Bij toevoeging van OSE in Model 3 neemt de impact van Verbondenheid aanzienlijk af (van $\beta = .42$ naar $\beta = .24$). Een mediërend effect wordt daardoor aannemelijk. Het effect van deze CS subschaal blijft echter significant ($p < .01$). Een gevoel van verbondenheid stimuleert dus activiteiten gericht op een toename van structurele hulpbronnen, maar dit gevoel van verbondenheid vergroot ook het beroepsmatig zelfvertrouwen (OSE) wat vervolgens het streven naar meer structurele hulpbronnen activeert. Door de toevoeging van OSE ($\beta = .36$, $p < .01$) neemt de verklaarde variantie toe: $R^2_{\text{change}} = .09$, $p < .01$. Hypothese 3 houdt voor deze tweede JC subschaal stand.

Bij de JC subschaal Toename van uitdagende taakeisen blijkt in Model 2 informatiele en evaluatieve steun belangrijk te zijn. Hoe meer leraren steun in de vorm van relevante informatie en reflectie ervaren, hoe meer zij uitdagende taken opzoeken. De impact van Informatieele/evaluatieve steun neemt door de toevoeging van OSE iets af (van $\beta = .31$ naar $\beta = .25$, $p < .01$). OSE lijkt vooral een direct effect op deze JC subschaal te hebben ($\beta = .59$, $p < .01$, $R^2_{\text{change}} = .26$, $p < .01$). Hoe groter het beroepsmatig zelfvertrouwen, hoe meer leraren de uitdaging opzoeken. Hypothese 3 wordt verworpen voor deze derde JC subschaal.

Bij de JC subschaal Afname van belemmerende taakeisen blijkt in Model 2 vooral informatiele en evaluatieve steun een rol te spelen ($\beta = .32$, $p < .01$). Hoe meer collega's relevante informatie en hulp bij het evalueren geven, hoe actiever leraren zijn in het laten verdwijnen van

belemmerende taakeisen. De toevoeging van OSE in Model 3 verandert hier niets aan. Hypothese 3 vervalt voor deze laatste JC subschaal.

3.3.3 Hypothese 4: Modererend effect van OSE op de relatie CS-JC



Figuur 4. De modererende rol van OSE op de relatie tussen CS en JC (hypothese 4).

Hypothese 4 veronderstelt een modererende rol van OSE op de relatie tussen de subschalen van CS en de verschillende JC dimensies. In Model 4 van de hiërarchische multiple regressieanalyse zijn de interactie-effecten tussen de subschalen van CS*OSE onderzocht. Bij de JC subschaal Toename van sociale hulpbronnen wordt een modererend effect gevonden van de interactietermen OSE*Informationele/evaluatieve steun ($\beta = -.31, p < .01$). Daarbij verlaagt het directe effect van Informationele/evaluatieve steun (van $\beta = .47$ naar $\beta = .31$). Naarmate leraren meer beroepsmatig zelfvertrouwen ervaren, speelt CS een minder belangrijke rol bij het aanbrengen van veranderingen in de werkomgeving gericht op zoeken naar meer sociale hulpbronnen. Het resultaat van de interactieterm OSE*Instrumentele steun ($\beta = .16, p < .05$) geeft aan dat er ook een gecombineerd effect van OSE en instrumentele steun op deze subschaal is. OSE modereert de relatie tussen CS subschalen en de JC subschaal Toename van sociale hulpbronnen. De verklaarde variantie neemt door toevoeging van de interactietermen substantieel toe ($R^2_{\text{change}} = .10, p < .01$). Hypothese 4 wordt voor deze eerste JC subschaal geaccepteerd.

Bij de JC subschaal Toename van structurele hulpbronnen geven de significantie coëfficiënten van de interactietermen aan dat er een gecombineerd effect is van Instrumentele steun en OSE ($\beta = .23, p < .05$), maar het directe effect van Instrumentele steun op deze JC subschaal is nog steeds niet significant en de verklaarde variantie neemt door toevoeging van de interactietermen nauwelijks toe: $R^2_{\text{change}} = .03, p < .05$. Toch houdt hypothese 4 voor deze JC subschaal stand.

Bij de JC subschaal Toename van uitdagende taakeisen wordt een effect gevonden voor de interactietermen OSE*Verbondenheid ($\beta = -.28, p < .01$) en OSE*Instrumentele steun ($\beta = -.36, p < .01$). Het directe effect van Verbondenheid daalt van $\beta = -.20$ naar $\beta = -.12$. Hoe groter het gevoel van

OSE, hoe minder belangrijk een gevoel van verbondenheid is voor het maken van veranderingen in de werkomgeving gericht op het aangaan van uitdagende taken. Het directe effect van Instrumentele steun verandert van $\beta = .09$ naar $\beta = -.13$. Hoe hoger het beroepsmatig zelfvertrouwen bij leraren is, hoe minder belangrijk de praktische ondersteuning van collega's wordt voor het opzoeken van uitdagingen in de werkomgeving. De verklaarde variantie neemt significant toe door toevoeging van de interactietermen: $R^2_{\text{change}} = .09, p < .01$. Hypothese 4 wordt voor deze JC subschaal geaccepteerd. Bij het JC domein Afname van belemmerende taakeisen wordt geen effect van de interactietermen waargenomen. Hypothese 4 wordt voor deze laatste JC subschaal verworpen.

Model 1, waarin slechts de controlevariabelen zijn opgenomen, was niet significant voor Toename van sociale hulpbronnen ($F(3, 154) = 2.611, p > .05$), Toename van uitdagende taakeisen ($F(3, 154) = 2.074, p > .05$) en Afname van belemmerende taakeisen ($F(3, 154) = 1.786, p > .05$). Dit betekent dat geslacht, leeftijd en aantal jaren werkervaring een verwaarloosbaar effect hebben op deze JC subschalen. Model 1 was wel significant voor het Toename van structurele hulpbronnen ($F(3, 154) = 7.446, p < .01$). Tabel 3 toont dat dit effect met name veroorzaakt wordt door de controlevariabele aantal jaren werkervaring in het onderwijs ($\beta = .04, p < .01$). Hoe meer werkervaring leraren hadden, hoe meer zij activiteiten ondernamen om hun autonomie te vergroten en hun capaciteiten maximaal in te zetten. Omdat het effect van deze controlevariabele klein is, wordt deze bij de interpretatie van de data verder buiten beschouwing gelaten.

4. Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was bij te dragen aan de kennis over welke factoren de professionele ontwikkeling van leraren beïnvloeden. Voortbouwend op onderzoek van Runhaar et al. (2019) werd opnieuw zowel een persoonlijke als omgevingsfactor als activator voor professionele ontwikkeling in dit onderzoek meegenomen. Er werd met name gekeken naar professionele ontwikkelingsmogelijkheden binnen de huidige functie van leraar. Dit resulteerde in de onderzoeksvraag: 'Kan de mate waarin leraren job craften verklaard worden door de Collegiale Steun en Occupational Self-efficacy?'

4.1. Algemene bevindingen

De verwachte positieve verbanden tussen subschalen van CS en de JC subschalen gericht op een toename van sociale en structurele hulpbronnen en uitdagende taakeisen werden gevonden, al bleken er verschillen te zijn per dimensie welke vorm van CS hieraan een bijdrage leverde. Anders dan verwacht was er geen negatief verband, maar juist een positief verband tussen de subschalen van CS

en de JC subschaal gericht op een afname van belemmerende taakeisen. Hoe meer steun in de vorm van informatie en evaluatie leraren ervoeren, hoe meer activiteiten zij op de werkvloer ontplooiden, gericht op een toename van sociale hulpbronnen, een toename van uitdagende taakeisen en een afname van belemmerende taakeisen. Mogelijk geeft informatie van en evaluatie met collega's duidelijkheid over hoe leraren uitdagende taken kunnen aangaan en een oplossing kunnen bedenken voor belemmerende taken. Positieve ervaringen met dit type steun van collega's maakt dan dat leraren meer sociale hulpbronnen op gaan zoeken, om nog meer van dit type steun te kunnen ontvangen. De JC subschaal Afname van belemmerende taakeisen werd wel anders gewaardeerd dan de andere JC subschalen in de zin dat leraren weinig tijd en energie blijken te steken in het oplossen van belemmerende taakeisen. Mogelijk accepteren leraren deze taakeisen, omdat ze dit zien als onderdeel van hun beroep (Day & Gu, 2009).

Hoe meer leraren zich verbonden voelden met het team, hoe meer activiteiten zij ontplooiden, gericht op een toename van structurele hulpbronnen. Deze JC subschaal bestond in dit onderzoek uit items gericht op het vergroten van autonomie en de maximale inzet van de eigen capaciteiten. De bevindingen in dit onderzoek bevestigen de eerdere conclusie van Clement en Vandenberghe (2000) dat collegialiteit en autonomie elkaar in de ideale omstandigheden complementeren. Juist de verbondenheid met het team die leraren voelen, maakt dat zij hun eigen rol willen en kunnen nemen.

Verder werden de verwachte positieve verbanden tussen OSE en de JC subschalen Toename van sociale hulpbronnen, Toename van structurele hulpbronnen en Toename van uitdagende taakeisen gevonden. Hoe meer leraren geloven dat zij moeilijkheden die zij op het werk tegenkomen, kunnen hanteren, hoe meer initiatieven zij nemen om veranderingen in hun werkvormgeving aan te brengen gericht op meer menselijke relaties, autonomie en uitdaging. Mogelijk geeft een groter gevoel van beroepsmatig zelfvertrouwen in de huidige situatie meer ruimte om tijd en energie te steken om deze veranderingen aan te brengen. Motivatie voor JC kan ook voortkomen in het vertrouwen dat de leraar heeft in het slagen van deze acties, die leiden tot veranderingen. OSE bleek al eerder werknemers te helpen bij het succesvol beïnvloeden van de werkomgeving (Bakker & Demerouti, 2008; Luthans et al., 2008). Zoals verwacht werd er een negatief verband gevonden tussen OSE en de JC subschaal gericht op een afname van belemmerende taakeisen. Wanneer leraren het idee hebben moeilijkheden op de werkvloer adequaat het hoofd te kunnen bieden, is er geen reden belemmerende taakeisen uit de weg te gaan.

Er werd een mediërend effect gevonden van OSE op de relatie tussen de CS subschaal Verbondenheid en JC gericht op een toename van structurele hulpbronnen. Dit betekent dat een gevoel van verbondenheid met collega's, de overtuiging van leraren dat zij om kunnen gaan met moeilijke werksituaties vergroot, wat vervolgens resulteert in initiatieven van de leraren om de

eigen autonomie te vergroten en hun capaciteiten maximaal te kunnen inzetten. Dit bevestigt voor deze JC subschaal de suggestie van Bandura (1999, 2000) dat de relatie tussen omgevingsvariabelen en keuzes die mensen maken via SE kan lopen. Dat dit alleen geldt voor de CS subschaal Verbondenheid kan verklaard worden met behulp van de Self Determination theory van Deci en Ryan (2017). Zij stellen dat de intrinsieke motivatie van mensen om zichzelf te ontwikkelen beïnvloedt wordt door de mate waarin voldaan wordt aan drie psychologische basisbehoeften: sociale verbondenheid, autonomie en competentie. Deze drie basisbehoeften zijn wederzijds afhankelijk van elkaar (Deci & Ryan, 2017). Dit onderzoek bevestigt de onderlinge positieve verbanden. In dit onderzoek komt sociale verbondenheid terug al CS subschaal en kan OSE gezien worden als de mate, waarin een gevoel van competentie ervaren wordt. De JC subschaal Toename van structurele hulpbronnen bestaat tenslotte uit twee items, waarin de eerste verwijst naar het streven naar volle inzet van de eigen capaciteiten (competentie) en de tweede verwijst naar het ruimte creëren voor autonomie.

De laatste hypothese was gericht op de modererende rol van OSE. OSE lijkt de relatie tussen CS in de vorm van informatie en evaluatie en de JC subschalen Toename van sociale hulpbronnen en uitdagende taakeisen te modereren. Naarmate leraren meer het idee hebben dat zij moeilijke situaties op de werkvloer het hoofd kunnen bieden, wordt informatie van collega's o.a. in de vorm van evaluatie minder van belang voor het nemen van initiatieven gericht op het leggen van nieuwe werkgerelateerde contacten en het opzoeken van beroepsmatige uitdagingen. Mogelijk ontstaat deze daling in behoefte aan informatie en hulp bij het reflecteren van collega's, doordat de leraar het idee heeft zelf de kennis en vaardigheden al te bezitten om te weten hoe hij deze stappen moet zetten. Verder lijkt er een gecombineerd effect te zijn van OSE en CS in de vorm van praktische hulp op verschillende JC domeinen. Hoe hoger de OSE, hoe sterker het verband is tussen Instrumentele steun en JC gericht op een toename van sociale hulpbronnen, structurele hulpbronnen en uitdagende taakeisen. Toename van sociale hulpbronnen heeft een positief verband met deze vorm van steun. Naarmate een leraar meer beroepsmatig zelfvertrouwen heeft, wordt praktische ondersteuning van collega's belangrijker voor de stap om meer beroepsmatige contacten op te zoeken. Mogelijk motiveert de hulp van collega's de leraar om dit in toenemende mate op te zoeken. Instrumentele steun is negatief gerelateerd aan de andere twee JC subschalen. Naarmate een leraar meer vertrouwen heeft in zijn eigen beroepsmatige kennis en vaardigheden, hoe meer praktische hulp een remmende factor wordt voor het zoeken van autonomie en het opzoeken van uitdagingen om te eigen capaciteiten optimaal te benutten. Mogelijk ontbreekt de noodzaak voor deze vormen van JC als anderen steeds klaar staan om bij te springen.

Dit onderzoek ondersteunt de theorie dat gedrag wordt beïnvloed door zowel persoonlijke als omgevingsfactoren. Het maakt nogmaals duidelijk dat bij onderzoek naar de professionele

ontwikkeling van leraren beide factoren en de wisselwerking tussen deze factoren moet worden meegenomen. Daarbij moet men zich bewust zijn dat de aard van de relatie tussen factoren kunnen wisselen voor verschillende vormen van professionele ontwikkeling. Vormen van CS en OSE zijn positief voor JC. Voor verschillende dimensies van JC spelen echter verschillende typen CS een rol. Ook de rol van OSE is niet eenduidig voor de relatie tussen JC en CS. OSE heeft hier een mediërende rol bij de relatie tussen CS en JC gericht op een toename van structurele hulpbronnen, met name een modererende rol bij de relatie tussen CS en JC gericht op een toename van sociale hulpbronnen en uitdagende taakeisen en alleen een direct effect op JC gericht op een afname van belemmerende taakeisen.

4.2 Limitaties

Bij dit onderzoek kunnen de nodige kanttekeningen worden geplaatst. Het betreft hier een cross-sectioneel onderzoek. Uitspraken over causale verbanden tussen variabelen zijn daardoor niet mogelijk. Hiervoor is een longitudinale studie nodig (De Lange, Taris, Kompier, Houtman, & Bongers, 2003). Generalisatie naar alle leraren in Nederland is niet zonder meer te maken. Alle respondenten in dit onderzoek komen uit een regio van beperkte omvang. Het is denkbaar dat in andere regio's CS en OSE anders ervaren worden, omdat er bijvoorbeeld in krimpregio's op kleine scholen weinig collega's beschikbaar zijn. Dit heeft een direct effect op de mate van collegiale steun, waarover men kan beschikken. Volgens Bandura (2000) vormen collega's een belangrijke bron voor SE. Weinig collega's in de directe omgeving kan dus ook de SE beïnvloeden. Daarnaast vormt de ervaring van de eigen fysiologische staat bij het uitvoeren van het werk een belangrijke bron voor OSE. De dreiging van afvloeiing of sluiting van een school kan spanning veroorzaken, die de OSE beperkt. Een onderzoek met een a-selecte steekproef onder meer scholen verspreid over verschillende regio's zou een realistischer beeld kunnen geven en mogelijk kunnen leiden tot inzichten over andere factoren die van invloed zijn op CS, OSE en JC. Verder heeft de keuze dit onderzoek te doen op een beperkt aantal basisscholen leidt tot mogelijke vertekening van de uitkomstten door de invloed van het niveau van de school, echter een multilevel analyse is niet mogelijk om ook op het niveau van de school meer inzichten te verkrijgen.. Hiervoor zijn vijftig respondenten per level nodig. Op geen van de deelnemende scholen werkten zoveel leraren.

Bij dit onderzoek bleek de originele verdeling van de Job Crafting schalen van Tims et al. (2012) geen stand te houden. De huidige doelgroep van leraren in het PO is mogelijk niet vergelijkbaar met de doelgroepen in eerder onderzoek. De belangrijkste limitatie als gevolg hiervan is dat de JC schaal gericht op een toename van structurele bronnen in dit geval slechts uit twee items bestond. Dit is niet wenselijk, maar met de huidige data wel statistisch de meest verantwoorde keuze. Het item 'Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk' viel in dit onderzoek binnen de factor die

verwijst naar het verhogen van sociale hulpbronnen. Mogelijk koppelen leraren het leren op de werkvloer aan informatie, inspiratie en feedback, die men ontvangt van collega's.

De schaal voor CS was geconstrueerd op basis van de vier typen steun, die voortkwamen uit de gevonden theorie (O'Driscoll et al., 2004). De factoranalyse gaf echter een andere verdeling. Instrumentele steun bleek als subschaal stand te houden, maar informationele en evaluatieve steun vielen samen. Dit laatste is te verklaren doordat evaluatie een vorm van informatie is. Emotionele steun viel samen met items die gericht waren op de werkuitvoering als team. Hierdoor is gekozen voor de term Verbondenheid. Voor de beantwoording van de hypothesen had dit geen gevolgen. Deze waren niet gesteld op het niveau van de CS subschalen. Verklaring van de data vanuit de gevonden theorie wordt hierdoor wel beperkt. De data bevestigt wel dat verschillende typen CS hoog gecorreleerd zijn, maar dat desondanks wel van elkaar worden onderscheiden.

Bij geen van de modellen met CS en OSE als predictoren voor JC was de verklaarde variantie hoger dan 50%. Er spelen dus andere factoren ook een belangrijk verklarende rol. JC kan uitblijven wanneer mensen ervaren niet de macht of autonomie te hebben om veranderingen aan te brengen in de werkomgeving (Keltner, Gruenfeld, & Anderson, 2003; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Werknemers moeten vaak een afweging maken tussen hun eigen belang en voorgeschreven resultaten en organisatieverwachtingen (Berg et al., 2010). De aandacht voor de kwaliteit van de leraren als belangrijke beïnvloeder van de kwaliteit van het onderwijs, heeft ervoor gezorgd dat er in toenemende mate aandacht is gekomen voor onderwijsresultaten. Daarnaast is een neiging ontstaan lerarengedrag voor te schrijven door middel van allerlei modellen (Biesta, 2015; Hattie, 2009; Stéger, 2014). Hierdoor kunnen de door leraren ervaren mogelijkheden om te job craften beperkt worden. Vervolgonderzoek kan meer duidelijkheid geven of deze trends het gevoel van professionele ruimte dat nodig is voor JC beperken. Daarnaast geeft dit onderzoek geen duidelijkheid welke gedachtengangen leraren volgden bij het waarderen van de stellingen door de leraren. Er is kwalitatief onderzoek nodig om meer inzicht te krijgen in deze overwegingen.

4.3 Wetenschappelijk en maatschappelijk belang en implicaties

Hoewel de invloed die leraren uitoefenen op hun eigen loopbaanontwikkeling belangrijk is, heeft dit nog weinig aandacht gekregen in onderzoek. Hetzelfde geldt voor de wijze waarop organisaties deze loopbaanontwikkeling kunnen ondersteunen. Waar wel onderzoek plaatsvond naar de ontwikkeling van leraren, was deze met name gericht op het directe effect op leerresultaten van leerlingen en niet op de effecten op de carrière die leraren zelf ervoeren. Onderzoek van Runhaar et al. (2019) vormde een eerdere aanzet kennis over individuele en organisatorische factoren die van invloed zijn op loopbaanontwikkeling van leraren te vergroten. Onderhavig onderzoek is wetenschappelijk significant, omdat het hier op voortbouwt, door dieper in te gaan op de relatie tussen CS op JC. Het onderzoeken

van de rol van OSE bij deze relatie geeft inzicht in de mechanismes die liggen onder de relatie tussen CS en JC.

Dit onderzoek levert een maatschappelijke bijdrage door inzicht te geven in de rol van de organisatorische factor CS en de individuele factor OSE bij JC. JC is een vorm van loopbaanontwikkeling, waarbij de leraar een proactieve rol neemt bij het aanpassen van zijn baanontwerp, zodat het werk meer betekenisvol, aantrekkelijker en bevredigend wordt (Demerouti, 2014). Job crafting in algemene zin is positief gerelateerd aan werktevredenheid en werkbetrokkenheid. Het leidt ertoe dat de baan passender wordt voor de betrokken persoon en dat heeft op zijn beurt weer een positieve impact op beroepsmatig welzijn (Rudolph et al., 2017). De leraar speelt een cruciale rol voor de kwaliteit van onderwijs. In deze tijd van lerarentekorten is het van belang huidige leraren te behouden voor het vak en het beroep aantrekkelijk te maken voor potentieel nieuwe leraren. JC kan hierbij een rol spelen. Daarnaast vergroot JC de effectiviteit van werknemers (Bakker & Demerouti, 2014; Rai, 2018). Wanneer JC de effectiviteit van leraren vergroot, komt dit de kwaliteit van onderwijs ten goede. Het is daarom belangrijk te weten hoe je JC kunt stimuleren in de context van het onderwijs.

Uit dit onderzoek blijkt dat CS in de vorm van informatie en evaluatie en een gevoel van sociale verbondenheid bij het team een rol spelen voor de inzet van JC. Uitwisseling van informatie tussen collega's verhoogt ook de OSE. Ditzelfde geldt voor samenwerking tussen collega's (OECD, 2009). Daar ook OSE een positief verband heeft met JC is actieve inzet van leraren om deze informatie en evaluatiemomenten op te zoeken en van organisaties om deze interactiemomenten te faciliteren wenselijk. Hierbij moet aandacht zijn voor een invulling, die de OSE versterkt. Gedacht kan worden aan ruimte voor opbouwende feedback, het delen van 'good practices' en het optrekken als team bij het stellen van gemeenschappelijke doelen en het samen maken van plannen om deze doelstellingen te behalen.

5. Referenties

- Aarts, M., & Waslander, S. (2008). *Van scholen leren over innoveren*. Utrecht: VO-raad.
- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53-62. doi:10.1016/j.jvb.2008.10.005
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regressions: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, USA: Sage Publications.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269. doi:10.1177/0963721411414534
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. doi:10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223. doi:10.1108/13620430810870476
- Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 21, 21-41. doi:10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In Locke, E. A. (Ed.), *Handbook of principles of organization behaviour* (pp. 11-21). New Jersey, USA: Wiley.
- Barling, J., MacEwen, K. E., & Pratt, L. I. (1988). Manipulating the type and source of social support: An experimental investigation. *Canadian Journal of Behavioural*, 20(2), 140-153. doi:10.1037/h0079923
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Beehr, T. A. (1985). Organizational stress and employee effectiveness. In T. A. Beehr, & R. S. Bhagat (Eds.), *Human stress and cognition in organizations: An integrated perspective* (pp. 57-81). New Jersey, USA: Wiley.

- Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 158–186. doi:10.1002/job.645
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education: Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-86. doi:10.1111/ejed.12109
- Biesta, G. J. J., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188. doi:10.1093/elt/55.2.186
- Brinkman, J. (2011). *Cijfers spreken: Overtuigen met onderzoek en statistiek*. Groningen: Noordhoff uitgevers BV.
- Carlson, D., & Perrewé, P. L. (1999). The role of social support in the stressor-strain relationship: An examination of work-family conflict. *Journal of Management*, 25(4), 513-540. doi:10.1177/014920639902500403
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101. doi:10.1016/S0742-051X(99)00051-7
- Colbert, A., Bono, J., & Purvanova, R. (2016). Flourishing via workplace relationships: Moving beyond instrumental support. *Academy of Management Journal*, 59, 1199-1223. doi:10.5465/amj.2014.0506
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, UK: Pearson.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319-366). New York, USA: Wiley.
- Cutrona, C. E., & Suhr, J. A. (1992). Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviors. *Communication Research: Special Approaches to the Study of Communication, Social Support and Helping Relationships*, 19, 154 – 174. doi:10.1177/009365092019002002
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In M. Zembylas en P. Schutz (Eds.), *Advances in teacher emotional research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-31). Dordrecht: Springer.
- Demerouti, E. (2014). Design your own job through Job Crafting. *European Psychologist*, 19(4), 237–247. doi:10.1027/1016-9040/a000188

- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279-286. doi:10.5271/sjweh.615
- De Vries, S., Van de Grift, W. J. C. M., & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213-231. doi:10.1108/09578231311304715
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, P. J. J., Martens, R.L., & Claessen, J. F. M. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Heerlen: Open Universiteit. Verkregen via <http://hdl.handle.net/1820/9520>
- Edge, J. (2011). *The Reflexive Teacher Educator in TESOL: Roots and Wings*. New York, USA: Routledge.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS*. Londen, Engeland: Sage Publications Ltd.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education* 28(4), 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, 1367-1377. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Fullemann, D., Jenny, G. J., Brauchli, R., & Bauer, G. F. (2015). The key role of shared participation in changing occupational self-efficacy through stress management courses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 490-510. doi:10.1111/joop.12124
- Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776-786. doi:10.1037/0012-1649.28.5.776
- Haan, M., Ongena, Y. P., & Aarts, K. (2014). Reaching Hard-to-Survey Populations: Mode Choice and Mode Preference. *Journal of official statistics*, 30(2), 355-379. doi:10.2478/jos-2014-0021
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York, USA: Teachers College Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18, 417-440. doi: 10.1080/13540602.2012.696044

- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Boston, USA: Addison-Wesley.
- Kanten, P. (2014). The antecedents of job crafting: Perceived organizational support, job characteristics and self-efficacy. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3, 113–128. Verkregen via http://www.academia.edu/8170804/THE_ANTECEDENTS_OF_JOB_CRAFTING_PERCEIVED_ORGANIZATIONAL_SUPPORT_JOB_CHARACTERISTICS_AND_SELF-EFFICACY
- Keltner, D., Gruenfeld, D.H., & Anderson, C. (2003). Power, Approach, and Inhibition. *Psychological Review*, 110, 265-284. doi:10.1037/a0026811
- Korzilius, H. P. L. M. (2000). *De kern van survey-onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-70. Verkregen via <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6466675/Kwakman03factors.pdf>
- Lange, A. H. de, Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2003). 'The Very Best of the Millenium': Longitudinal Research and the Demand-Control-(Support) Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 282-3015.
- Leavy, R. L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of community psychology*, 11, 1-18. doi:10.1002/1520-6629(198301)11:1<3::AID-JCOP2290110102>3.0.CO;2-E
- Lent, R. W., Lopez, A. M., Lopez, F. G., & Shue, H. B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52-62. doi:10.1016/j.jvb.2008.01.002
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209–221. doi:10.5465/AMLE.2008.32712618
- McKinsey (2012). *Education to Employment: Designing A System That Works*. New York, USA: McKinsey & Company, Inc.
- Ministerie van OCW (2008). *Convenant Leerkracht van Nederland: Definitief akkoord Convenant Leerkracht van Nederland, sectoren primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attribution in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(8), 863-880. doi:10.1080/13540602.2017.1358705
- O'Driscoll, M.P., Brough, P., & Kalliath, T.J. (2004). Work/family conflict, psychological well-being, satisfaction and social support: a longitudinal study in New Zealand. *Equal Opportunities International*, 23 (1/2), 36-56. doi:10.1108/02610150410787846

- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Parijs: Organisation for Economic co-operation and Development. Verkregen via <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 100-116. doi:10.14221/ajte.2014v39n1.7
- Petrou, P. (2013). *Crafting the change: The role of job crafting and regulatory focus in adaptation to organizational change* (Doctoral dissertation, Utrecht University). Verkregen via <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/276440>
- Petrou, P., Demerouti, E., & Breevaart, K. (2013). Job crafting als sleutel tot succesvolle organisatieverandering. *Gedrag & Organisatie*, 26(1), 32-45.
- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M., Schaufeli, W. B., & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual antecedents and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 1120–1141. doi:10.1002/job.1783
- Rai, A. (2018). Job crafting intervention: fostering individual job redesign for sustainable organisation. *Industrial and commercial training*, 50(4), 200-208. doi:10.1108/ICT-11-2017-0089
- Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of vocational behaviour*, 102, 112-138. doi:10.1016/j.jvb.2017.05.008
- Runhaar, P. R., Sanders, K., and Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: an interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154-61. doi:10.1016/j.tate.2010.02.011
- Runhaar, P. R., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (2019 online available). Exploring Teachers' Career Self- Management. Considering the Roles of Organizational Career Management, Occupational Self-Efficacy and Learning Goal Orientation. Human Resource Development International. DOI: 10.1080/13678868.2019.1607675
- Runhaar, P. R., & Sanders, K. (2015). Promoting teachers' knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 794–813. doi:10.1177/1741143214564773
- Russell, J., Holmstrom, A. J., & Clare, D. D. (2015). The Differential Impact of Social Support Types in Promoting New Entrant Job Search Self-Efficacy and Behavior, *Communication Research Reports*, 32(2), 170-179. doi:10.1080/08824096.2015.1016150
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York, USA: The Guildford Press.

- Sammons, P., & Bakkum, L. (2012). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review of the literature. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15, 9–26. Verkregen via <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219 -241. doi:10.1080/13594320244000148
- Shue, H. B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R. D. (2010) Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 252-264. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.015
- Stéger, C. (2014). Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. *European Journal of Education research development and policy*, 49(3), 332-347. Verkregen via <https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1111/ejed.12089>
- Sun, M., Loeb, S., & Grissom, J. (2016). Building Teacher Teams: Evidence of Positive Spillovers from More Effective Colleagues. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 104-125. doi:10.3102/0162373716665698
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (fourth edition). Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Tatar, M. (2009). Teachers turning for help to school counsellors and colleagues: Toward a mapping of relevant predictors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 107-127. doi: 10.1080/03069880902728564
- Thomsen, M., Karsten, S., & Oort, F. J. (2015). Social exchange in Dutch schools for vocational education and training: The role of teachers' trust in colleagues, the supervisor and higher management. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 755-771. Verkregen via <https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1177/1741143214535737>
- Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual Job redesign. *Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1–9. doi:10.4102/sajip.v36i2.841
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 173-186. doi:10.1016/j.jvb.2011.05.009
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). De Job Demands-Resources benadering van job crafting. *Gedrag & Organisatie*, 26(1), 16-32. Verkregen op 1 september 2018 via https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_304.pdf
- Tornau, K., & Frese, M. (2013). Construct Clean-Up in Proactivity Research: A Meta-Analysis on the Nomological Net of Work-Related Proactivity Concepts and Their Incremental Validities. *Applied Psychology*, 62, 44-96. doi:10.1111/j.1464-0597.2012.00514.x

- Vermeulen, L., & Van der Aa, R. (2008). *Wat leraren bindt aan het onderwijs: Onderzoek naar de rol van begeleiding en professionele ontwikkeling bij het behoud van leraren in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Wang, H. J., Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2017). A review of job crafting research: The role of leader behaviors in cultivating successful job crafters. In S. K. Parker, & U. K. Bindl (Eds.), *Proactivity at work: Making things happen in organizations* (pp. 77–104). New York, USA: Routledge.
- Wolgast, A. & Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*, 20(1), 97–114. Verkregen via <https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1007/s11218-017-9366-1>
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. (2001). Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work. *The Academy of Management Review*, 26(2), 179-201. Verkregen via <http://www.jstor.org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/stable/259118>
- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools, *Teaching and teacher education*, 66, 127-136. doi:10.1016/j.tate.2017.04.006
- Zoshak, R. (2016). 'Tiny talks' between colleagues: Brief narratives as mediation in teacher development. *Language Teaching Research*, 20(2), 209-222. doi: 10.1177/136216881562765

Bijlagen

- | | |
|-----------|--|
| Bijlage 1 | Respondenten ingedeeld naar leeftijd en geslacht in huidig onderzoek en volgens de gegevens van het CBS. |
| Bijlage 2 | Principale Factor Analyses van de verschillende schalen. |
| Bijlage 3 | Vragenlijst |

Bijlage 1

Tabel 1

Respondenten ingedeeld naar leeftijd en geslacht in huidig onderzoek en volgens de gegevens van het CBS (n=158).

leeftijd	CBS vierde kwartaal 2018			Onderzoek		
	Totaal	Waarvan Man	Waarvan Vrouw	Totaal	Waarvan Man	Waarvan Vrouw
15-24	5%	13%	87%	6%	11%	89%
25-34	29%	18%	82%	23%	16%	84%
35-44	27%	10%	90%	26%	24%	76%
45-54	18%	11%	89%	19%	17%	83%
>55	21%	23%	77%	26%	29%	71%

Bijlage 2

Principale factor analyses

Tabel 1

Samenvatting van de eerste factoranalyse resultaten voor de schaal Job Crafting ($n = 158$).

Item	<i>Geroteerde factor ladingen</i>			
	Soc. HB	Bel. TE	Uitd. TE	Str. HB
Ik vraag anderen om feedback over mijn functioneren.	.766			
Ik vraag mijn leidinggevende om mij te coachen.	.694	.418		
Ik vraag collega's om advies.	.633			
Ik zoek inspiratie bij mijn leidinggevende.	.616			
Ik vraag of mijn leidinggevende tevreden is over mijn werk.	.610		.400	
Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk.**	.597			.435
Ik zorg ervoor dat ik minder emotioneel inspannend werk moet verrichten.		.883		
Ik zorg ervoor dat ik minder geestelijk inspannend werk hoeft te verrichten.		.868		
Ik zorg ervoor dat ik minder moeilijke beslissingen op mijn werk hoeft te nemen.		.749		
Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoeft om te gaan met personen wiens problemen mij emotioneel raken.		.616	.369	
Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoeft om te gaan met mensen die onrealistische verwachtingen hebben.		.598		
Ik zorg ervoor dat ik me niet lange tijd achter elkaar hoeft te concentreren.		.417		
Als het rustig is op mijn werk, zie ik dat als een kans om nieuwe projecten op te starten.	.361		.742	
Als er nieuwe ontwikkelingen zijn, sta ik vooraan om ze te horen en uit te proberen.			.614	.429
Als er een interessant project voorbij komt, bied ik mezelf pro-actief aan als projectmedewerker.			.589	
Ik neem regelmatig extra taken op me, terwijl ik daar geen extra salaris voor ontvang.			.528	
Ik probeer mijn werk wat zwaarder te maken door de onderliggende verbanden van mijn werkzaamheden in kaart te brengen.			.442	
Ik zorg ervoor dat ik mijn capaciteiten optimaal benut.				.572
Ik probeer mezelf te ontwikkelen.*	.515		.357	.538
Ik probeer mezelf bij te scholen.*	.397		.416	.500
Ik zorg ervoor dat ik zelf kan beslissen hoe ik iets doe.				.364

Note: Factorladingen onder .30 zijn weggelaten, factorladingen boven .50 zijn dikgedrukt, * item scoort vergelijkbaar op twee factoren (verschil < .10), ** item geeft een hogere lading bij de factor, waar deze door Tims, Bakker en Derks (2012) niet bij is ingedeeld.

Tabel 2

Samenvatting van de tweede factoranalyse resultaten voor de schaal Job Crafting (minus 2 items, die gelijkwaardig hoog laden op twee factoren (verschil < .10) ($n = 158$).

Item	<i>Geroteerde factor ladingen</i>			
	Soc HB	Bel TE	Uitd TE	Str HE
Ik vraag anderen om feedback over mijn functioneren.	.807			
Ik vraag collega's om advies.	.725			
Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk.**	.703			
Ik zoek inspiratie bij mijn leidinggevende.	.680			
Ik vraag of mijn leidinggevende tevreden is over mijn werk.	.661		.418	
Ik vraag mijn leidinggevende om mij te coachen.	.630	.430		
Ik zorg ervoor dat ik minder emotioneel inspannend werk moet verrichten.	.877			
Ik zorg ervoor dat ik minder geestelijk inspannend werk hoeft te verrichten.	.862			
Ik zorg ervoor dat ik minder moeilijke beslissingen op mijn werk hoeft te nemen.	.796			
Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoeft om te gaan met mensen die onrealistische verwachtingen hebben.	.707			
Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoeft om te gaan met personen wiens problemen mij emotioneel raken.		.656	.408	
Ik zorg ervoor dat ik me niet lange tijd achter elkaar hoeft te concentreren.		.519		
Als het rustig is op mijn werk, zie ik dat als een kans om nieuwe projecten op te starten.	.323		.786	
Ik neem regelmatig extra taken op me, terwijl ik daar geen extra salaris voor ontvang.			.674	
Als er een interessant project voorbij komt, bied ik mezelf pro-actief aan als projectmedewerker.			.671	
Als er nieuwe ontwikkelingen zijn, sta ik vooraan om ze te horen en uit te proberen.	.338		.637	.384
Ik probeer mijn werk wat zwaarder te maken door de onderliggende verbanden van mijn werkzaamheden in kaart te brengen.			.544	
Ik zorg ervoor dat ik mijn capaciteiten optimaal benut	.441			.732
Ik zorg ervoor dat ik zelf kan beslissen hoe ik iets doe.			.355	.687
Eigenvalues	5.99	3.29	1.47	1.22
% van variantie	31.50	17.33	7.76	6.41
α	.86	.84	.79	.47

Note: Factorladingen onder .30 zijn weggelaten, factorladingen boven .50 zijn dikgedrukt, **staat bij verkeerde factor volgens Tims et al (2012)

Tabel 3Samenvatting van de resultaten van de eerste factoranalyse voor de schaal Collegiale Steun ($n = 158$).

Item	<i>Geroteerde factor ladingen</i>		
	1	2	3
In ons team delen we gemakkelijk relevante informatie met elkaar.	.767	.367	
Als team evalueren we regelmatig onze activiteiten.	.711		
In ons team zorgen we voor elkaar.	.707	.386	.319
Als team onderzoeken wij hoe we ons onderwijs nog verder kunnen verbeteren.	.693		.410
Mijn collega's tonen interesse in mijn welzijn.	.688	.475	
Mijn collega's begrijpen me en steunen mij.*	.597	.528	
Mijn collega's zijn sympathiek.*	.596		.528
Mijn collega's denken met me mee, wanneer ik tegen zaken aanloop.*	.574	.534	
Wanneer ik een luisterend oor nodig heb, vind ik dit altijd bij collega's.	.539	.408	
Op school verdelen we de taken.	.531		
Mijn collega's helpen mij bij het reflecteren op de onderwijspraktijk.		.812	
Mijn collega's geven mij advies, waardoor ik mijn taken beter uit kan voeren.	.335	.782	
Mijn collega's geven mij duidelijke en bruikbare feedback over mijn werk.	.506	.703	
Mijn collega's geven mij feedback, wanneer ik daarom vraag.	.311	.696	
Mijn collega's geven mij bruikbare informatie en advies.	.374	.668	
Mijn collega's delen goede ideeën met mij.*	.540	.595	
Wanneer ik een paar extra handen nodig heb, is er altijd een collega die even bijspringt.			.829
Collega's helpen elkaar hier bij praktische zaken.	.356		.818
Mijn collega's geven mij praktische ondersteuning bij mijn werk.		.479	.770
Bij grote klussen helpen mijn collega's mij.		.520	.752

Note: Factor ladingen onder .30 zijn weggelaten, factorladingen boven .50 zijn dikgedrukt, *item laadt vergelijkbaar op meerdere factoren (verschil < .10)

Tabel 4Samenvatting van de resultaten van de tweede factoranalyse voor de schaal Collegiale Steun na verwijdering van 4 items die dubbel laden (verschil < .10) ($n = 158$).

Item	<i>Geroteerde factor ladingen</i>		
	1	2	3
Mijn collega's geven mij advies, waardoor ik mijn taken beter uit kan voeren.	.795		
Mijn collega's helpen mij bij het reflecteren op de onderwijspraktijk.	.787		
Mijn collega's geven mij duidelijke en bruikbare feedback over mijn werk.	.738	.444	
Mijn collega's geven mij bruikbare informatie en advies.	.737		
Mijn collega's geven mij feedback, wanneer ik daarom vraag.	.703		
Wanneer ik een luisterend oor nodig heb, vind ik dit altijd bij collega's.*	.543	.479	
Als team evalueren we regelmatig onze activiteiten.		.765	
In ons team delen we gemakkelijk relevante informatie met elkaar.	.451	.741	
Als team onderzoeken wij hoe we ons onderwijs nog verder kunnen verbeteren.	.315	.700	.354
In ons team zorgen we voor elkaar.	.474	.669	
Mijn collega's tonen interesse in mijn welzijn.*	.530	.594	
Op school verdelen we de taken.		.569	
Wanneer ik een paar extra handen nodig heb, is er altijd een collega die even bijspringt.			.801
Mijn collega's geven mij praktische ondersteuning bij mijn werk.	.445		.793
Bij grote klussen helpen mijn collega's mij.	.498		.768
Collega's helpen elkaar hier bij praktische zaken.		.427	.755

Note: Factorladingen onder .30 zijn weggelaten, factorladingen boven .50 zijn dikgedrukt, *item laadt vergelijkbaar op meerdere factoren (verschil < .10)

Tabel 5Samenvatting van de factoranalyse resultaten voor de definitieve schaal Collegiale Steun ($n = 158$).

Item	<i>Geroteerde factor ladingen</i>		
	Informationele en evaluatieve steun	Verbondenheid	Instrumentele Steun
Mijn collega's helpen mij bij het reflecteren op de onderwijspraktijk.	.799		
Mijn collega's geven mij advies, waardoor ik mijn taken beter uit kan voeren.	.791		
Mijn collega's geven mij duidelijke en bruikbare feedback over mijn werk.	.750	.442	
Mijn collega's geven mij bruikbare informatie en advies.	.740		
Mijn collega's geven mij feedback, wanneer ik daarom vraag.	.708	.306	
Als team evalueren we regelmatig onze activiteiten.		.791	
In ons team delen we gemakkelijk relevante informatie met elkaar.	.460	.744	
Als team onderzoeken wij hoe we ons onderwijs nog verder kunnen verbeteren.	.327	.716	.340
In ons team zorgen we voor elkaar.	.480	.669	
Op school verdelen we de taken.		.547	
Wanneer ik een paar extra handen nodig heb, is er altijd een collega die even bijspringt.			.809
Mijn collega's geven mij praktische ondersteuning bij mijn werk.	.454		.784
Bij grote klussen helpen mijn collega's mij.	.492		.776
Collega's helpen elkaar hier bij praktische zaken.		.442	.744
Eigenvalues	7.26	1.57	1.21
% van variantie	51.82	11.18	8.62
α	.89	.86	.87

Note: Factorladingen onder .30 zijn weggelaten, factorladingen boven .50 zijn dikgedrukt.

Tabel 6Samenvatting van de eerste factoranalyse resultaten voor de schaal Occupational Self-Efficacy ($n = 158$).

Item	<i>Geroteerde factor ladingen</i>
	1
Ik kan kalm blijven wanneer ik wordt geconfronteerd met moeilijkheden in mijn werk, omdat ik kan terugvallen op mijn vaardigheden.	.848
Ik ben voldoende gewapend om de eisen van mijn werk het hoofd te bieden.	.751
De ervaringen die ik in het verleden heb opgedaan, hebben mij goed voorbereid op mijn huidige werk.	.731
Wanneer ik word geconfronteerd met een probleem in mijn werk, dan vind ik meestal verschillende oplossingen.	.730
Wat er ook gebeurt in mijn werk, ik kan het gewoonlijk wel aan.	.723
Op mijn werk haal ik de doelstellingen die ik mezelf stel.	.679
Eigenvalues	3.77
% van variantie	62.81
α	.88

Note: Factorladingen boven .50 zijn dikgedrukt.

Bijlage 3

VRAGENLIJST 'De relatie tussen Collegiale Steun, Occupational Self-Efficacy en Job Crafting'

Beste leraar,

Voor u begint met de vragenlijst, vragen wij u het volgende door te lezen en aan te geven of dit het geval is. Voel u op ieder moment vrij om vragen te stellen aan de aanwezige onderzoeker.

- Ik heb de informatie met betrekking tot deze studie gekregen en ik heb de gelegenheid gehad om vragen aan de onderzoeker te stellen als bepaalde punten niet duidelijk waren.
- Ik begrijp dat alle informatie die ik met betrekking tot deze studie verstrek, anoniem zal worden verzameld en niet naar mij terug zal leiden.
- Ik begrijp dat de verzamelde gegevens gedurende 10 jaar, op een veilige wijze door de Open Universiteit worden bewaard.
- Ik begrijp dat ik op elk moment uit het onderzoek kan stappen en ik hoef daar geen reden voor op te geven.

☐ Ja

Bij onderstaande stellingen geeft u aan in hoeverre u het hier mee eens bent.

Vragen	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Helemaal eens
1. Ik zorg ervoor dat ik mijn capaciteiten optimaal benut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoef om te gaan met personen wiens problemen mij emotioneel raken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik vraag collega's om advies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik probeer mezelf bij te scholen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Als er nieuwe ontwikkelingen zijn, sta ik vooraan om ze te horen en uit te proberen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik vraag of mijn leidinggevende tevreden is over mijn werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik zorg ervoor dat ik zelf kan beslissen hoe ik iets doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik zorg ervoor dat ik minder moeilijke beslissingen in mijn werk hoef te nemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik vraag anderen om feedback over mijn functioneren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ik zorg ervoor dat ik minder emotioneel inspannend werk moet verrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ik zoek inspiratie bij mijn leidinggevende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vragen (vervolg)	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Helemaal eens
13. Ik neem geregeld extra taken op me hoewel ik daar geen extra salaris voor ontvang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik probeer mezelf te ontwikkelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoef om te gaan met mensen die onrealistische verwachtingen hebben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Als het rustig is op mijn werk, zie ik dat als een kans om nieuwe projecten op te starten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik vraag mijn leidinggevende om mij te coachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik zorg ervoor dat ik minder geestelijk inspannend werk hoef te verrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ik probeer mijn werk wat zwaarder te maken door de onderliggende verbanden van mijn werkzaamheden in kaart te brengen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Als er een interessant project voorbijkomt, bied ik mezelf proactief aan als projectmedewerker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ik zorg ervoor dat ik me niet lange tijd achter elkaar hoef te concentreren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Mijn collega's geven mij bruikbare informatie en advies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Mijn collega's begrijpen me en steunen mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Mijn collega's geven mij duidelijke en bruikbare feedback over mijn werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Mijn collega's geven mij praktische ondersteuning bij mijn werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Wanneer ik een luisterend oor nodig heb, vind ik dit altijd bij collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Op school verdelen we de taken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Mijn collega's geven mij advies, waardoor ik mijn werk beter kan uitvoeren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Mijn collega's helpen mij bij het reflecteren op de onderwijspraktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Bij grote klussen helpen mijn collega's mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Mijn collega's geven mij feedback, wanneer ik daar om vraag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vragen (vervolg)	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Helemaal eens
32. Mijn collega's zijn sympathiek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. In ons team delen we gemakkelijk relevante informatie met elkaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Mijn collega's denken met mij mee, wanneer ik tegen zaken aanloop.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Mijn collega's tonen interesse in mijn welzijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Als team onderzoeken we hoe we ons onderwijs nog verder kunnen verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Wanneer ik een paar extra handen nodig heb, is er altijd een collega die even bijspringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Als team evalueren we regelmatig onze activiteiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Mijn collega's delen goede ideeën met mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. In ons team zorgen we voor elkaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Collega's helpen elkaar hier bij praktische zaken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Ik kan kalm blijven wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden in mijn werk, omdat ik kan terugvallen op mijn vaardigheden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Wanneer ik geconfronteerd word met een probleem in mijn werk, dan vind ik meestal verschillende oplossingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Wat er ook gebeurt in mijn werk, ik kan het gewoonlijk wel aan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. De ervaringen die ik in het verleden in mijn werk heb opgedaan, hebben me goed voorbereid op mijn huidige werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. In mijn werk haal ik de doelstellingen die ik mezelf stel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Ik ben voldoende gewapend om de eisen van mijn werk het hoofd te bieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Demografische gegevens

48. Wat is uw geslacht? M V

49. Uw leeftijd (in jaren): _____

50. Hoeveel jaren bent u werkzaam in het onderwijs? _____

51. In welke gemeente bent u werkzaam? _____

Hartelijk dank voor uw deelname. U kunt de vragenlijst dichtgevouwen inleveren bij de onderzoeker.